



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Cultura e Identidad

Compilación:
Olga Luz Jiménez Mendoza
Ma. Del Socorro Islas León
Edith Lima Baéz
Lauro Reyes Tavera
Alfredo Tapia Zamora

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

NO TIENE FINES DE LUCRO NI COMERCIAL

PRESENTACIÓN.

Cultura e Identidad es un curso obligatorio con valor de ocho créditos y con una carga de horario de cuatro horas a la semana: Su propósito es hincar al alumno en el conocimiento de la realidad a partir de la observación y el estudio de diferentes problemáticas que ocurren en el entorno inmediato de los sujetos, en este caso de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa.

El diseño del presente curso parte del reconocimiento de que la sociedad actual está cambiando de manera permanente, rápida y constante, lo que ha generado grandes transformaciones políticas y ha impactado de manera significativa a casi todas las esferas y condiciones de la actividad de la vida del hombre y de la sociedad, este cambio ha modificado también la naturaleza del trabajo, las relaciones, los hábitos y las formas de convivencia de las personas. En este proceso, las teorías, las disciplinas y los campos de conocimiento han visto reducidas sus capacidades de explicación de la realidad en general y de los fenómenos en torno a los cuales se desarrollaron sus conceptos y sus metodologías, de manera tal que sus explicaciones se hacen relativas y están sujetas a una constante revisión.

Ante este mundo en vertiginoso cambio, lo que se ha consolidado como característica sustancial de la realidad, misma que se puede observar en prácticamente todos los fenómenos, los hechos y los acontecimientos que suceden en el entorno, esta diversidad se hace más evidente en el ámbito social, específicamente en los procesos socioeducativos y en los conflictos en los que están presentes factores de clase social, de género, de nacionalidad, de etnia y de raza. La diversidad como concepto es de suma importancia en las ciencias sociales, con este concepto, investigaciones recientes han podido ampliar y profundizar en las explicaciones que ya tenían acerca de las llamadas “sociedades de iguales”.

El curso está conformado por cuatro bloques temáticos; en el primer bloque se pregunta sobre ¿Qué es *la cultura* y cómo se concibe desde los enfoques antropológicos y sociológicos? El segundo bloque da respuestas sobre ¿Qué es *la identidad* y cómo se desarrollan los procesos de socialización del sujeto? El bloque tres está constituido por recursos y herramientas metodológicas para identificar, delimitar analizar y estudiar problemas socioculturales del contexto inmediato de los alumnos. Finalmente, en el bloque cuatro se revisan estrategias para el acopio, análisis y la presentación de documentos escritos que contengan los datos y conclusiones del estudio de investigación de las problemáticas socioculturales.

CONTENIDO TEMÁTICO

BLOQUE I

1. Cultura.
 - 1.1. Concepción Antropológica.
 - 1.2. Concepción Sociológica.
 - 1.3. Diversidad cultural.
 - 1.4. Implicaciones de la Globalización en la Cultura.

BLOQUE II

1. La identidad como proceso.
 - 1.1. Identidad grupal.
 - 1.2. Identidad nacional.
2. Socialización, concepto.
3. Sujeto individual y sujeto social.
4. Implicaciones de la globalización e identidad de los sujetos.

BLOQUE III

1. Elementos de una problemática sociocultural.
2. Instrumentos de acopio de datos:
 - 2.1. Guía de observación.
 - 2.2. Diario de campo.
3. Monografía.
 - 3.1. Tipos de monografías.
4. Organización y estructura de la monografía.

BLOQUE IV

1. Acopio de datos y sistematización de los mismos.
2. análisis de datos.
3. Redacción de la monografía.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS.

1. Realizar Al inicio del curso una sesión de trabajo con los siguientes objetivos:
 - Presentar el curso precisando su ubicación en el mapa curricular, la competencia a alcanzar por el alumno, las estrategias de trabajo y los criterios de evaluación.
 - Identificar problemáticas sociales relacionadas con la cultura, la identidad y la diversidad cultural, con la finalidad de ubicar las áreas de interés de los alumnos y sugerir criterios para la elección de los problemas que serán observados y analizados.
2. Con base a una propuesta del asesor, planificar con los alumnos las actividades del curso y asignar tareas individuales y o colectivas. Se sugiere formar pequeños equipos al inicio de cada bloque, con el fin de propiciar el trabajo colectivo y el intercambio de ideas entre todos los miembros del grupo.
3. Alternar la modalidad de seminario, taller y asesorías individuales dependiendo de las actividades y tareas programadas.
4. En todas las modalidades de trabajo solicitar productos escritos.
5. Revisar los trabajos de los alumnos y realizar observaciones o sugerencias.
6. Definir con el grupo de alumnos los criterios de evaluación.
7. Realizar al final de cada bloque una evaluación de los avances del curso, del desempeño docente y de los alumnos.
8. De acuerdo con el resultado de las evaluaciones grupales, hacer ajustes en la planeación, las tareas y los contenidos del curso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El desempeño de los alumnos podría evaluarse a partir de los siguientes referentes:

1. Escritos parciales en los que haga evidente la comprensión e identificación del problema a estudiar, así como la comprensión de conceptos, categorías, enfoques y teorías relativos a la cultura, la identidad y la diversidad en el proceso de la globalización.
2. Elaboración de fichas de trabajo, resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.
3. Participación de los alumnos durante las sesiones grupales distinguiendo las intervenciones orales:
 - Exposición de las ideas centrales de las lecturas revisadas.
 - De análisis de los contenidos con base a argumentos de ideas propias.

- Propositivas, de síntesis y conclusiones del trabajo grupal.
4. El informe final, cuyas características y nivel de complejidad se tomará en cuenta como evidencia de la adquisición de la competencia establecida en el curso.

Estructura del informe:

1. INTRODUCCIÓN.
2. PROBLEMA.
 - 2.1. DELIMITACIÓN.
 - 2.2. JUSTIFICACIÓN.
3. DESCRIPCIÓN.
4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.
5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN.

PRIMER BLOQUE: ¿QUÉ ES LA CULTURA Y CÓMO SE CONCEBE DESDE LOS ENFOQUES ANTROPOLÓGICOS Y SOCIOLOGICOS?

<p>Competencia: Analiza e identifica diferentes concepciones de la cultura, así como diversas expresiones socioculturales y sus implicaciones en el marco de la globalización.</p>	
<p>Unidad de Competencia: Conoce, analiza e identifica las diferentes categorías de cultura, diversidad y globalización.</p>	
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dominio y comprensión de las diferentes concepciones de cultura. ➤ Identificación y diferenciación de expresiones socioculturales. ➤ Análisis de las implicaciones de la globalización en el ámbito de la cultura. 	
<p>Experiencia: Elaboración de un trabajo escrito en el que realiza un análisis de los diferentes enfoques de cultura, diversidad e implicaciones de la globalización.</p>	<p>Criterios y evidencias del desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reportes de lectura por tema. ➤ Participación en clase. ➤ Contenido del escrito analítico (al final del bloque). ➤ Desarrollo de un debate para diferenciar los diferentes enfoques de cultura, en base a los textos revisados.

PROGRAMA INDICATIVO: CULTURA E IDENTIDAD

<p>Competencia: Organice y articule elementos teórico conceptuales con procedimientos técnicos para la identificación e intervención de problemas socioculturales de su contexto inmediato y analice sus implicaciones en el ámbito de globalización.</p>

<p>Unidad de Competencia: Identifique e intervenga en problemas socioculturales de su entorno inmediato a partir de la comprensión de categorías conceptuales de cultura, identidad y globalización.</p>	
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación analítica ➤ Delimitación de problemas socioculturales ➤ Dominio y comprensión de categorías teóricas conceptuales ➤ Desarrollo de instrumentos de observación e intervención ➤ Planeación y desarrollo de estrategias de abordaje de problemas socioculturales. 	
<p>Experiencia: Elaboración de un reporte del estudio experiencial sobre un problema sociocultural específico, en el que se incluyan elementos teóricos de los textos revisados.</p>	<p>Criterios y evidencias del desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboración de un informe final ➤ Sustentación de un informe ante el grupo, el profesor y los tutores del alumno.

SEGUNDO BLOQUE: ¿QUÉ ES LA IDENTIDAD Y CÓMO SE DESARROLLA EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DEL SUJETO?

<p>Competencia: Conoce, analiza y Conceptualiza los diferentes ámbitos de identidad (personal, de grupo y nacional), los procesos que la hacen posible y las implicaciones de la globalización en la identidad de los sujetos, los grupos y las naciones.</p>	
<p>Unidad de Competencia: Articulación entre los procesos de socialización, la identidad y la globalización.</p>	
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conoce, analiza y Conceptualiza las diferentes dimensiones de la identidad (personal, grupal y nacional). ➤ Identifica los procesos de socialización. ➤ Determina las implicaciones de la globalización sobre la identidad en sus diferentes dimensiones. 	
<p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboración de una autobiografía. ➤ Realización de un ensayo en el que incluya los temas y categorías del bloque. 	<p>Criterios y evidencias del desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reportes escritos por cada tema del bloque. ➤ Contenido de la autobiografía. ➤ Elementos y contenidos del ensayo. ➤ Participación en las clases.

TERCER BLOQUE: METODOLOGIA

<p>Competencia: Conoce, elabora y utiliza diferentes recursos metodológicos (guías de observación, diario de campo, encuestas, entrevistas, etc.), para identificar, delimitar y abordar problemas socioculturales del contexto inmediato.</p>	
<p>Unidad de Competencia: Desarrolla y aplica estrategias de observación para delimitar y abordar un problema sociocultural y sus implicaciones en el ámbito de la globalización.</p>	
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Delimita problemas socioculturales para su análisis y abordaje metodológico. ➤ Identificar las formas de indecencia de las premisas de globalización sobre factores sociales y culturales del contexto. ➤ Analizar y reconocer las implicaciones socioculturales en el marco de la globalización. ➤ Ante tales implicaciones, proponer alternativas para avizorar posibles soluciones. 	
<p>Experiencia: Conformación de un foro grupal en el que se analicen y se debatan las conclusiones de los informes individuales, de las problemáticas estudiadas.</p>	<p>Criterios y evidencias del desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un instrumento para la observación y abordaje de un problema sociocultural del contexto inmediato. ➤ Delimitación de un problema sociocultural para su análisis y abordaje. ➤ Conformación de un marco teórico conceptual a partir de las lecturas, concordante con las problemáticas a estudiar. ➤ Acopios de datos producto de la aplicación de los instrumentos de observación.

CUARTO BLOQUE: SISTEMATIZACIÓN D ELA INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL INFORME FINAL.

<p>Competencia: Sistematiza la información obtenida y construye un informe escrito con elementos teóricos y resultados de la aplicación de las estrategias de observación.</p>	
<p>Unidad de Competencia: Organiza la presentación de un informe final con los resultados del desarrollo de su estudio.</p>	
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sistematiza y realiza el análisis de los datos obtenidos en su investigación sobre problemas socioculturales. 	

<p>➤ Articula elementos teóricos y metodológicos para la interpretación y conclusiones de los resultados obtenidos.</p>	
<p>Experiencia: Elabora su informe final</p>	<p>Criterios y evidencias del desempeño: ➤ Contenido del informe final. ➤ Exposición frente al grupo del tema estudiado, la metodología utilizada y sus resultados.</p>

BLOQUE I

¿QUÉ ES LA CULTURA Y CÓMO SE CONCIBE DESDE LOS ENFOQUES ANTROPOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS?

AUDREY I. El concepto de la cultura en la obra de Malinowski. En: Hombre y Cultura en la obra de Branislaw Malinowski. México, SigloXXI. 1984.

1. EL CONCEPTO DE CULTURA EN LA OBRA DE MALINOWSKI

AUDREY I. RICHARDS

El concepto de cultura de Malinowski en la forma en que lo desarrolló inicialmente fue una de sus contribuciones más estimulantes al pensamiento antropológico de su tiempo. El término «cultura» se refiere a todo un conjunto de ideas a las que Malinowski concedía la mayor importancia y que le permitieron construir algunas de sus hipótesis más originales. Sus esquemas para el análisis de la cultura en sus diferentes aspectos constituyeron la base de los métodos de trabajo de campo que enseñó a sus alumnos.

Esta contribución de Malinowski a la teoría antropológica me parece que ha sido claramente infravalorada desde su muerte, quizá como consecuencia de las reacciones emocionales e intelectuales más bien extremas que entonces suscitó su obra¹. Por eso es importante seguir la información de estas ideas en su obra, y más importante aún dado que las últimas formulaciones de sus opiniones, tal como se presentan en un libro publicado póstumamente (Malinowski, 1944), son más confusas y más difusas que las formulaciones iniciales y dan poca idea del impacto que su obra tuvo sobre sus alumnos.

Aquí trataré primero de examinar las opiniones de Malinowski sobre la cultura en su relación con las teorías antropológicas y psicológicas de los mismos años veinte en que él las desarrolló; en seguida plantearé la cuestión de en qué medida estos conceptos proporcionaron realmente una base para sus propias hipótesis o estimularon la obra teórica de otros autores; finalmente trataré de dar cuenta de las relaciones que desde la muerte de Malinowski ha suscitado su obra y aun aventuraré algunas profecías acerca de los futuros desarrollos que creo probable que se produzcan siguiendo las rutas que él marcó.

Términos como «cultura» o «estructura», usados en una obra sociológica, son inevitablemente expedientes heurísticos, meras formas de contemplar los hechos, y por eso como mejor puede captarse su sentido es estudiando el uso que de ellos se hace en el análisis de los datos. La mera definición en sí misma puede significar muy poca cosa, como muestra el sumario de definiciones recopiladas en el libro de Kroeber y Kluckhohn citado en la nota anterior. Tan fácil o tan justo como intentar entender sólo por una comparación de definiciones la revolución que se produjo en la antropología social en el segundo cuarto de este siglo con la introducción del concepto de cultura sería juzgar la contribución de Darwin a la ciencia sobre la sola base de su definición del término «evolución».

La definición que el propio Malinowski dio en 1931 afirma que «la cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores». También queda incluida la organización social, puesto que Malinowski declara que «no puede ser entendida realmente, excepto como una parte de la cultura» (Malinowski, 1931a). Como se ve, difiere muy poco de la famosa definición de Tylor de 1871, en la que se afirma que la cultura es «ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, ley, moral,

¹ Por ejemplo, un reciente libro americano sobre el uso del término cultura (Kroeber y Kluckhohn, 1952) da someras referencias de sus hipótesis generales y ninguna en absoluto de sus trabajos más importantes sobre cultura y lenguaje y sobre cultura y tecnología. Y sin embargo, en 1931, Malinowski fue el escogido para escribir el artículo sobre «culture» en la *Enciclopedia of Social Sciences*, americana, lo que quiere decir que entonces se le consideraba como una primera autoridad en la materia.

costumbres y todas las otras capacidades y hábitos adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad»².

Para analizar más detenidamente el uso que Malinowski hace del término es necesario distinguir entre una variedad de preocupaciones intelectuales diferentes que para él se subsumían todas bajo esta sola palabra. En primer término, la cultura es para él el microcosmos tribal concebido como un todo indiviso que funciona, idea que, como Fortes (1953b) ha apuntado, resultaba nueva y estimulante cuando fue expuesta por primera vez por Malinowski y Radcliffe-Brown al principio de los años veinte³.

Inseparable de esta idea es el énfasis que Malinowski puso en la necesidad de estudiar el «uso» o la «función» de las costumbres, las instituciones y las creencias que formaban parte de cada cultura, con todos los diferentes matices de sentido que Malinowski daba a la palabra «uso». En tercer lugar, Malinowski compartía con otros sociólogos y psicólogos de su tiempo la preocupación por la diferencia entre la herencia biológica y social del hombre y desde un principio identificó esta última con el término cultura. También desde un principio intentó analizar la cultura en cierto número de aspectos distintos que pudieran ser usados como esquema para la investigación empírica.

El concepto de cultura como un sistema bien equilibrado de partes separadas se encuentra en las dos famosas monografías publicadas en 1922 –*The Andaman Islanders*, de Radcliffe-Brown, y *Argonauts of the Western Pacific*, de Malinowski-. Por entonces Radcliffe-Brown usaba la palabra cultura casi del mismo modo que lo hacía Malinowski y sus posteriores definiciones de la estructura social incluyeron mucho de lo que Malinowski incluía bajo el término «cultura». Sólo hacían excepción la cultura material, el lenguaje y los sistemas de conocimiento y educación; los dos últimos no parecen haber interesado nunca particularmente a Radcliffe-Brown. Tanto Malinowski como Radcliffe-Brown trabajaron en islas pequeñas, donde la concepción holista de la cultura había de parecer más obvia que en áreas continentales con abundantes movimientos de pueblos y mezclas tribales. Los dos sufrieron la influencia de Durkheim, influencia que en Radcliffe-Brown fue permanente y en Malinowski transitoria. En la obra de ambos se supone tácitamente que es esencial para la existencia de las culturas su supervivencia continuada, así como que deben mantenerse, como Fortes (1953b, p. 4) dice, en un estado de equilibrio⁴.

Verdad es, y mérito que hay que reconocerle, que Malinowski se dio cuenta bastante pronto (1929e) de la existencia de conflictos en el interior de las culturas. En la sociedad trobriand él distinguió la presencia de roles conflictivos, de rivalidades expresadas en obligaciones recíprocas, de egoísmos y luchas por el poder, mientras que los isleños de Andaman fueron

² La diferencia entre la definición de Malinowski y la de la mayoría de los antropólogos británicos de hoy es que él siempre incluyó en sus análisis de la cultura la organización social o la estructura social, mientras que Evans-Pritchard y sus secuaces la excluyeron. Mas la descripción que éste hace del «sistema social general» es muy similar al uso que Malinowski hace de la «cultura»: ecología, economía, instituciones legales y políticas, organización de la familia; y el parentesco, religión, tecnología, arte (Evans-Pritchard 1951a, p. 11).

³ Tylor hablaba de la cultura como un «todo complejo»; pero el énfasis lo ponía en la complejidad más que en la idea de totalidad.

⁴ V. g. Malinowski, 1931a. «La necesidad cultural es el conjunto de condiciones que deben satisfacer si la comunidad tiene que sobrevivir y su cultura tiene que continuar.»

descritos por Radcliffe-Brown como un grupo unido y dedicado seriamente a expresar su cohesión social. Pero como Radcliffe-Brown, Malinowski parece haber creído que la cultura ha de mantenerse como un todo, y una de sus definiciones de la función de una costumbre o de una institución la presenta como el papel que desempeña en relación con la cultura como un todo. En 1926, por ejemplo, escribía que los hechos antropológicos habían de ser explicados «por su función, esto es, por el papel que desempeñan en el sistema integral de la cultura» (1926a, p. 132)⁵.

Numerosos críticos han señalado que Malinowski no llegó nunca a describir una cultura como un todo, sino que se limitó a presentar la mayor parte de su obra en la forma de descripciones muy detalladas de aspectos particulares. El «holismo» en la exposición se limitaba al estudio de una institución sobre el trasfondo de la cultura total. Pero sería igualmente justo decir que Radcliffe-Brown nos ha invitado frecuentemente a estudiar y comparar «estructuras sociales totales» sin llegar el mismo realmente a describir nunca ninguna. Tanto la cultura como la estructura social total fueron usadas como expedientes para el análisis de datos y las dos fueron conceptos nuevos y estimulantes cuando fueron introducidos en la antropología británica y todavía conservan su valor para la enseñanza de la antropología.

Debemos recordar aquí que Malinowski tenía razones tanto emocionales como filosóficas para representar el orden del cosmos tribal. Como sus dotes de etnógrafo de campo eran grandes llegó a lograr en gran medida una identificación personal con las gentes con las que vivía.

Como la mayor parte de los antropólogos que se han esforzado por comprender el sentido de las actividades tribales para las gentes que toman parte en ellas, Malinowski vio la sociedad trobriand como un sistema admirablemente equilibrado. Los intentos de cambiar las costumbres primitivas por la fuerza le afectaban profundamente, y como muchos de nosotros, sentía el deseo casi apasionado de proteger a las gentes con quienes había vivido en tan íntima unión prácticamente durante cuatro años. En su interés por la antropología práctica, expresado ya en fecha tan temprana como 1926, en su primer artículo de la Enciclopedia Británica, previno a los administradores contra la súbita alteración de las costumbres primitivas por razones sin duda intelectuales, pero en mi opinión también emocionales (p. 133).

Resulta difícil decir si la concepción holista de la cultura precedió en Malinowski a su interés por las relaciones entre los diferentes aspectos de la cultura o fue un resultado de este último. En sus afirmaciones de 1926, repetidas en 1929, ambas preocupaciones. La explicación de los hechos antropológicos no se encuentra sólo en el papel que cada uno de ellos desempeña en el sistema integral de la cultura, sino también en la manera en que están

⁵ Por una u otra razón, hoy rara vez se le atribuye a Malinowski esta opinión. De hecho, varios autores recientes han afirmado categóricamente que Radcliffe-Brown concebía la función de una institución como el papel que esa institución desempeña en el mantenimiento de la estructura tribal, mientras que Malinowski no examinaba sus funciones más que en relación con las necesidades, principalmente con las necesidades biológicas. De hecho, las afirmaciones de Malinowski (1929e) y de Radcliffe-Brown (1935) sobre las funciones son casi idénticas.

relacionados los unos con los otros dentro del sistema, así como en forma en que el sistema está relacionado con el entorno físico. Sin embargo, desde un principio su obra estuvo dominada por el interés por mostrar la utilidad de las extravagancias aparentemente insensatas de lo que entonces llamábamos «salvajes». Su primer artículo se proponía demostrar que las ceremonias intichiuma de los aborígenes australianos, con sus danzas salvajes, sus cuerpos pintados y sus escudos simbólicamente tallados, realmente cumplía una función en su vida económica (Malinowski, 1921a). Después de su estancia en las islas Tribriand publicó su primer artículo extenso sobre la vida económica de los isleños, y en él mostró la misma determinación por probar que lo que a los europeos les parecía ser un inútil intercambio ceremonial de bienes realmente constituía una parte importante de su organización económica (Malinowski, 1920a).

La idea de que los ritos, las creencias y las costumbres, por extraordinarios que puedan parecer a un observador no participante, realmente satisfacen necesidades biológicas, psicológicas y sociales se convirtió en un lugar común en la enseñanza de la antropología. Ahora resulta difícil de creer que las enseñanzas de Malinowski a este respecto sorprendieran a sus alumnos como brillantemente nuevas. El cambio de perspectiva se debió probablemente al hecho de que las discusiones acerca de las funciones de los aspectos o de las instituciones de la vida tribal se resolvían por apelación directa al material recogido sobre el terreno en la colección de notas del propio Malinowski, extraordinariamente rica, o en las de sus primeros alumnos. Quienes escucharon sus cursos sobre los isleños trobriand recordarán su intensa concentración en las actividades de las gentes de las que hablaba y su insistencia en lo que realmente ocurría hoy y no en aquello que los antropólogos suponían que había ocurrido en el pasado. Esto daba a su obra una vivacidad que a los libros de texto entonces existentes e incluso a las mejores monografías contemporáneas, escritas por misioneros antropólogos, les faltaba. ¿Eran las apelaciones del parentesco una supervivencia de estadios pasados de la vida de la tribu? La respuesta, decía Malinowski, habría que buscarla en el material empírico: ¿cómo se usaban los términos de parentesco? ¿Cuál era el índice de contenido emocional? O, por dar otro ejemplo, ¿cuál era la función del mito o del cuento popular? La respuesta estaba en una descripción de cómo se recitaban realmente estas historias, las ocasiones y la forma en que se recitaban, fanfarroneando con jactancia, o con seriedad, o en tono de broma. Comparado con los libros de Frazer, Crawley Westermarck o Durkheim, que en aquel tiempo leíamos, o con la obra etnográfica escrita por observadores que realizaban breves visitas a diferentes tribus –y aquí habría que incluir a Rivers o a Seligman-, esta forma de presentar los hechos resultaba tan vigorosa y estimulante que nosotros mismos empezábamos a imaginar que estábamos ya «sobre el terreno»⁶.

El interés de los estudiantes se debía también parcialmente a la fascinación que ejercía un juego en el que la *chose donnée* era la necesidad de la costumbre o de la institución que se discutían para el individuo, el grupo o la sociedad. Si los isleños trobriand lo hacían o lo tenían debía suponerse que para ellos era necesario hacer aquello o tenerlo. La hechicería, por ejemplo, que el misionero y el administrador condenaban, resultaba ser una fuerza

⁶ El cambio en el tipo de observación fue notado por todos. Véase el prefacio de Frazer a *Argonauts of the Western Pacific*, donde describe el trabajo de Malinowski como el estudio de la naturaleza humana en profundidad en vez de en superficie (Malinowski, 1922a, p. IX).

conservadora que apoyaba su sistema político o legal. La libertad prenupcial que los europeos desaprobaban, también se describía como un sostén de las instituciones matrimoniales y una oportunidad que permitía la selección que asegurara la compatibilidad sexual. La covada dejaba de ser una excentricidad risible para convertirse en un mecanismo social para el reconocimiento público de los deberes del padre respecto del hijo.

Hoy en día aceptamos el hecho de que sólo como modelos de trabajo podemos describir las sociedades como todos perfectamente equilibrados, y estamos de acuerdo en que no es en absoluto necesario que sobrevivían bajo la forma particular en que el antropólogo las ha encontrado. Un reciente libro de Leach sobre el norte de Birmania es un ensayo sobre este asunto (Leach, 1954b). Pero en un momento es que la antropología social estaba luchando por establecerse como una ciencia empírica, el concepto holista de la cultura tuvo importantes efectos prácticos. Sus desventajas fueron algunas explicaciones forzadas construidas para comprender e incluso para idealizar las instituciones primitivas. Si existía la licencia sexual, por ejemplo, había que probar que era sociológica o biológicamente útil. Sin embargo, nadie ha verificado la hipótesis de Malinowski de que la libertad prenupcial ofrezca la mejor vía para la selección de un cónyuge satisfactorio y asegure matrimonios más duraderos. Una y otra vez su creencia en la importancia de cada institución dentro de una cultura para la existencia continuada de esa cultura, les granjeó a los antropólogos funcionalistas la acusación frecuentemente hecha por los administradores de que la antropología funcionalista no estaba preparada para consentir cambio alguno en las tribus que estudiaba. Incluso se sospechaba que los etnógrafos apoyaban los asesinatos rituales o el canibalismo por la razón de que de un modo o de otro contribuían a la integración tribal.

Pero el aspecto positivo de la concepción holista de la cultura pesaba mucho más que las desventajas de estas exageraciones iniciales, porque dio nacimiento a un estudio continuo de la relación entre los diferentes aspectos e instituciones de las sociedades tribales. De este examen sistemático de las relaciones nacieron las más fructíferas hipótesis que Malinowski desarrolló en un nivel empírico: la conexión de la política con la religión y con la magia, o de la política con la economía y la tecnología, por ejemplo. El desarrollo de tales correlaciones dio origen posteriormente a los esquemas sistemáticos para el análisis de las culturas que más adelante describiremos.

Ignoro si las vehementes protestas que Malinowski hizo contra las reconstrucciones evolucionistas, difusionistas y pseudo-históricas obedecieron a razones teóricas ya desarrolladas antes de su trabajo de campo o si nacieron sólo como consecuencia de la observación hecha en lo que hasta entonces había sido el trabajo de campo más largo realizado por un antropólogo y, sobre ello, por un hombre con desusadas dotes lingüísticas, una vigorosa capacidad para el contacto personal y una energía aterradora. Sin duda, el concepto de cultura y la experiencia del trabajo de campo se prestaban mutuo apoyo. Hoy se han hecho ya numerosas protestas contra la idea de que los estadios evolucionistas o las supervivencias históricas pueden explicar las anomalías en los usos del parentesco o en las formas del matrimonio o en los ritos mágicos o religiosos. Las reconstrucciones históricas enteramente imaginarias para explicar costumbres actuales, las *just-so stories* de la antropología, como Malinowski las llamó, han cedido su lugar a recopilaciones ciudadanas de hechos históricos. Por todo ello resulta difícil imaginar la intensidad de la oposición que

al comenzar los años treinta enfrentó en Londres a los difusionistas y a aquellos a quines Malinowski estaba ya empezando a llamar funcionalistas. Los estudiantes de la School of Economics y los del University College de Londres, en aquel entonces centro de los estudios difusionistas, discutían incesantemente en los comedores estudiantiles y en las tabernas londinenses. Malinowski entabla debates públicos con Elliot Smith y Perry. Las revistas publicaban *symposia* por los creadores de las dos escuelas inglesas (Malinowski, 1926g, 1926i, 1928a).

Malinowski era un hombre que en la discusión endurecía y extremaba sus posiciones y el lenguaje que usaba en las controversias se exponía a provocar oposición. El tono polémico de alguno de sus escritos puede hoy parecer excesivo; más sin los esfuerzos de Malinowski resulta dudoso que la antropología social se hubiera establecido tan rápidamente como una disciplina separada, independiente de la arqueología, la tecnología o la antropología física: al menos, es seguro que nosotros, en aquel tiempo estudiantes, nos sentíamos participes en una cruzada por el derecho a usar el término «ciencia» para nuestro estudios.

Malinowski se apoyó también en su teoría de la cultura para protestar contra el estudio de rasgos culturales aislados para establecer conexiones culturales entre áreas separadas. Los objetos no debían ser estudiados *in vacuo*, sino contra el fondo de la cultura total en la que eran encontrados. No había que relegar el palo al museo, sino estudiarlo en la forma en que era usado, como palo de excavar, como báculo ceremonial, como báculo, como cetro, como vara para golpear. Kluckhohn y Kroeber escribían en 1952: «el mayor avance de la teoría antropológica contemporánea es probablemente el reconocimiento de que la cultura está constituida por algo más que los artefactos, los textos lingüísticos y las listas de rasgos atomizados» (p. 52). En Inglaterra al menos, este avance fue debido en gran parte a la obra de Malinowski.

Gluckman (Bib. II. 1949 pp. 2-5) y después de él Evans-Pitchard (1951a, p. 58) considera evidentemente que los prejuicios antihistóricos son parte esencial del funcionalismo de Malinowski. Gluckman sugiere que Malinowski se oponía a la historia científica tanto como a la anticientífica. Pero, en realidad, sus primeras protestas sólo se dirigían contra una historia conjetural «inventada *ad hoc* para describir hechos reales y observables, vía para la cual lo conocido y empírico viene a ser explicado por lo imaginario e incognoscible» (Malinowski, 1926a, p. 132). En su libro póstumo, Malinowski retorna una vez más a esta misma posición. De hecho, nunca dejó de dar instrucciones a sus alumnos para que en sus esquemas para el trabajo de campo incluyeran como columna destinada a la historia.

Sin embargo, subsiste el hecho de que siempre le interesó mucho más el concepto que un pueblo tuviera de su propia historia que la historia real de ese pueblo. En el caso de la sociedad trobriand había muy poca historia documental que pudiera ser examinada; pero la importancia sociológica de los mitos y leyendas de ese pueblo para el mantenimiento de un sistema de estructuras de clan, sus derechos sobre la tierra y su magia, le causó una profunda impresión. Aquí está la raíz de su formulación del concepto de «carta institucional», que desde entonces, como dice Leach (1954b, p. 211) se ha convertido en un lugar común de la antropología. Desde aquellos tiempos, nuestro conocimiento de las funciones sociológicas de las tradiciones históricas se ha desarrollado considerablemente y

numerosos antropólogos han descrito la importancia del concepto que un pueblo tiene de su propio pasado, de las genealogías que inventa para explicar sus instituciones políticas o de las sagas migratorias que sirven como títulos de sus derechos de propiedad⁷. Mas fueron las enseñanzas de Malinowski sobre las funciones de los mitos primitivos las que por primera vez inculcaron en las mentes de sus alumnos este concepto funcional de la historia.

Podemos detenernos aquí para pasar a considerar el segundo uso del término «cultura» como equivalente a herencia social o conjunto de fuerzas que inciden en el individuo nacido en una sociedad determinada. La idea de la cultura, considerada como las instituciones tradicionales, las actividades, los grupos sociales y las creencias de una tribu, difiere algo del mismo término considerado como la suma total de las fuerzas que condicionan al niño nacido en esa misma tribu, aunque los dos conceptos están, como es obvio, íntimamente ligados; del hecho, el uno es reflejo del otro. En este último uso de la palabra, es decir, la cultura considerada como las influencias tradicionales que actúan sobre el individuo en sociedad, se acerca mucho al uso más común en la antropología americana, como puede verse en la obra de Linton. Este es el concepto que subyace a los numerosos estudios sobre el tema cultura y personalidad que han aparecido en los Estados Unidos en los últimos veinte años.

Debe recordarse, sin embargo, que en los años veinte y al comienzo de los treinta, la diferencia entre la herencia biológica y la herencia cultural del hombre todavía era ardientemente debatida. La psicología de los instintos conservaba su influencia. El behaviorismo no había logrado aún el completo dominio sobre el pensamiento psicológico y antropológico que más tarde había de alcanzar. El cuerpo principal de las ciencias sociales no se había dado cuenta todavía de todas las implicaciones de la psicología de la Gestalt y del psicoanálisis. El libro de William McDougall (1908) con su lista de los instintos humanos había llegado a su edición vigésimo primera en 1932, y se pensaba que la mayor parte de las diversas formas de la conducta humana podían explicarse recurriendo a instintos tales como el de apropiación o el de agresión, la sexualidad o el gregarismo. Los especialistas en psicología industrial (por ejemplo, Ordway Tead, 1918) explicaban los problemas laborales en términos de instintos, y los expertos en delincuencia juvenil trataban del mismo modo el problema de la criminalidad⁸.

Mas la marea comenzaba a bajar. El primer libro de J. B. Watson sobre el behaviorismo apareció en 1919, y el segundo, en 1924.

El perro de Pavlov se convirtió en una figura importante en nuestras discusiones a partir de la traducción de 1927 de los cursos sobre los reflejos condicionados. *Our Social Heritage*, de Graham Walas (1921), era aún un libro estimulante y discutible. La teoría de los sentimientos de Shand, causó impresión tanto a Radcliffe-Brown como a Malinowski, y el primero usó su definición de «sentimientos» en *The Andaman Islanders* (1922, p. 234). La *Interpretación de los sueños*, de Freud, retradujo al inglés en 1910, pero el impacto de sus enseñanzas no se hizo sentir plenamente en Inglaterra hasta después de la aparición de la

⁷ Fortes habla de «historia falsificada o simulada» (1945, p. 26), Nadel de «historia ideológica» (1942, p.72).

⁸ L. Bernard (1925) da un análisis numérico de las referencias a diferentes instintos en libros populares y científicos.

versión inglesa de sus *Collected Papers*, que comenzaron a publicarse en 1924-25. Los reflejos condicionados, los hábitos, los sentimientos, el carácter y la personalidad conformados por las influencias sociales, todas éstas son hoy ideas con las que todos nosotros estamos familiarizados; han pasado a formar parte de las lecturas aceptadas como recomendables para los estudiantes de primer curso. Pero hace veinte o veinticinco años, el behaviorismo, en su primera y exagerada forma, nos resulta una idea excitante. Un reflejo de la excitación que suscitó esa nueva perspectiva se conserva en la novela de Aldous Huxley *Brave New World* (Un mundo feliz), publicada en primera edición en 1932.

Que yo sepa, Malinowski fue el primer antropólogo británico que aplicó los nuevos conocimientos sobre los procesos de condicionamiento al estudio de las sociedades tribales. No lo hizo, sin embargo, hasta el punto de centrar su interés en investigaciones del tipo de las que hoy se conocen bajo el nombre de estudios sobre Cultura y Personalidad. En su artículo de 1929 hay algunos pasajes que muestran que podría haberlo hecho. Desde un principio estudió la estructura social desde un punto de vista biográfico, exponiendo el desarrollo de los lazos sociales al mismo tiempo que el del niño que iba a verse envuelto en ellos hasta convertirse en miembro del grupo (Malinowski, 1930a). Sin embargo, sus intereses estaban anclados en el análisis institucional con demasiada firmeza, con una firmeza excesiva para que él acometiera un estudio sistemático del condicionamiento; tampoco recopiló una información muy detallada sobre el entrenamiento inicial de los niños trobriand. Lo que hizo fue dividir las fuerzas que constituyen la herencia social bajo diferentes epígrafes, tales como lenguaje, cultura material, actividades y valores, que de hecho no son sino los aspectos que él distinguía en la cultura, y sugerir cómo cada uno de ellos podía condicionar al niño. La cultura material, por ejemplo, la describió como «laboratorio en el que se forman los reflejos, los impulsos y las tendencias emocionales del organismo. Las manos, los brazos, las piernas y los ojos se acomodan al uso de útiles hasta alcanzar la habilidad técnica propia y necesaria en una cultura determinada» (1921a, p. 622). El lenguaje lo describió como un condicionamiento de la laringe, capaz de formar hábitos lingüísticos y de permitir de ese modo la aparición de la cooperación humana. Ya en los primeros años de este tipo de estudios escribía sobre el condicionamiento cultural que actuaba sobre el organismo humano, transformándolo los impulsos innatos y produciendo coacciones internas.

Malinowski no llevó más allá estas ideas en su enseñanza del método de trabajo de campo, aunque la ocurrencia de utilizar los diferentes aspectos de la cultura como base de un estudio sistemático de todo el proceso de aprendizaje muy bien podría haberse desarrollado fructíferamente por esta vía. Podría haber sido un útil correctivo para los estudios que se concentran exclusivamente en la importancia de las experiencias infantiles en la vida del niño y desatienden en correspondencia tanto las principales instituciones de su tribu como la estructura social en la que el niño ha de desempeñar una serie de roles sociales. Utilizando cualquiera de los cuadros de observación que para el trabajo de campo desarrolló Malinowski habría sido posible un estudio sistemático de este tipo. Que yo sepa, nadie se ha apercibido nunca de estas posibilidades de su método biográfico, y su obra en este terreno debe considerarse como una de las muchas instituciones estimulantes que él mismo nunca puso a prueba.

El behaviorismo condujo a Malinowski, en lugar de a ello, a nuevos desarrollos de sus ideas sobre la cultura, que para él fue siempre equivalente a la herencia social. «La herencia social –escribió en 1931 (1931a, p. 621)- es el concepto clave de la antropología cultural». En *Sex and Repression in Savage Society*, publicado en 1927, establece un contraste entre las bases instintivas del apareamiento social, las normas legales, las creencias y los ritos que en el hombre rodean a este proceso biológico⁹. En su artículo de 1931 afirma que no existe instinto sexual que pueda explicar la gran variedad de costumbres humanas, de leyes e ideas que describimos bajo los epígrafes de cortejo y matrimonio, paternidad y familia. La satisfacción de las necesidades humanas básicas por las instituciones humanas tradicionales fue un tema constante en sus obras, del que se trata en otro lugar de este libro. En 1944, cuando se publicó su obra póstuma, tales ideas pueden haber parecido ya lugares comunes¹⁰; pero en los años treinta eran nuevas y sus opiniones sobre la cuestión de la herencia social fueron siempre uno de los temas preferidos de sus conferencias para públicos no especializados. Tales ideas le llevaron a desarrollar su noción de necesidades secundarias. Si el hombre no puede cumplir procesos biológicos tales como el apareamiento y la procreación, la nutrición y la defensa sin la ayuda de normas e ideas y equipo tradicionales, entonces la cultura ha de ser considerada como un medio ambiente artificial o secundario absolutamente esencial para la supervivencia humana.

De aquí proviene el análisis de Malinowski de la cultura en imperativos, es decir, condiciones que deben cumplirse si la comunidad ha de sobrevivir, y su sugerencia de que la organización económica, la ley y la educación sean descritas como imperativos instrumentales, y la magia, como la religión, el conocimiento y el arte, en su opinión también necesarios para la supervivencia del hombre, sean llamados imperativos de integración. De ahí procede también su concepción de las instituciones, que había de constituir una parte esencial de su obra.

La división de las necesidades en instrumentales, integrativas y derivadas no ha resultado demasiado fructífera como base para la recopilación y el análisis de los datos etnográficos ni para desarrollos ulteriores de la teoría sociológica. Los diferentes imperativos se solapan demasiado y la división resulta difícil de manejar. Pero el concepto de institución, que se deriva directamente de su estudio de las necesidades, no sufre de esos mismos defectos y ha mostrado ser un instrumento sumamente útil para la compilación y el análisis de los datos. De hecho Gluckman, en un artículo que por lo demás es muy crítico, lo considera una contribución importante y duradera (1949, p. 24). Este concepto explica el nuevo tipo de observación etnográfica que suele asociarse al nombre de Malinowski. En fecha tan temprana como 1929, Malinowski describió las instituciones básicas como grupos vinculados a una parte determinada del medio ambiente geográfico y provistos de un equipo material, procesadores de los conocimientos precisos para usar ese medio ambiente y ese equipo y de los usos lingüísticos específicos que les permitían cooperar, así como de normas y de leyes que gobernaban su conducta, y de un conjunto de creencias y de valores que poseían en común. Dicho de este modo no hay en la idea nada que sea asombrosamente original, pero al aplicarla a los datos etnográficos resultaba un estímulo inapreciable para el

⁹ Yo he hecho un análisis del mismo tipo de las condiciones culturales que aseguran la nutrición en la sociedad humana (A. L. Richards, 1932).

¹⁰ Cf la crítica de Gluckman (1949).

análisis. La canoa se describía en relación con el grupo de hombres que la construía y la usaba, con la técnica de su construcción, la magia usada durante ésta, las leyes a que se ajustaba el manejo de la embarcación y el reparto de la pesca obtenida gracias a ella, y los usos lingüísticos relativos a la construcción de embarcaciones y a la navegación. Los cambios modernos se analizaban en términos de cambios en uno de estos conjuntos de factores, que podían o no llegar a hacer imposible el mantenimiento de la institución. La descripción que Malinowski hace del granero trobriand y de los grupos sociales, las normas y las creencias relacionadas con él (1935, capítulo VIII), supera en detalle a cualquier otra descripción hecha por un experto en tecnología que yo haya leído; y su superioridad reside en que Malinowski utilizó la técnica de descripción que acabamos de esbozar.

El concepto de institución fue posteriormente usado como base de una serie de esquemas que no eran realidad más que expedientes ingenieros para asegurar la recopilación de datos en el trabajo de campo e incitar al etnógrafo a hacer correlaciones entre los diferentes aspectos de la sociedad. Con ello se perseguían dos fines: un conocimiento más profundo del funcionamiento de la actividad particular considerada y al mismo tiempo una comprensión de su relación con las actividades de la tribu como un todo.

Con el transcurso de los años, estos esquemas fueron haciéndose más complejos. El esquema que el propio Malinowski usaba en su trabajo de campo a partir de 1912 consistía en fichas subdivididas en los que entonces eran los epígrafes usuales en las monografías convencionales, religión, magia, pesca, caza, etc. En 1922, en una fascinante descripción de su método de trabajo de campo, publicada en el primer capítulo de *Argonauts of the Western Pacific* (1922a, pp. 83s.), Malinowski defendió el uso de cuadros sinópticos para el análisis de los datos.

Sus posteriores esquemas de análisis eran más detallados. El primero estaba construido por medio de una serie de columnas verticales con entradas tales como medio ambiente, historia, conocimientos, lingüística, organización social, actividades (económicas, política, rituales), normas con inclusión de leyes, religión, magia y educación. Este esquema podía leerse vertical u horizontalmente. Así. Por ejemplo, era posible tomar la columna de grupos sociales verticalmente y ver de una ojeada todos los principales grupos sociales de la tribu, o, dicho de otro modo, su estructura social; pero también era posible tomar la familia como uno de estos grupos y analizarla horizontalmente, relacionándola así con la cultura material (casa : mobiliario), con el medio ambiente (granja o propiedades familiares), con las actividades (agricultura, pesca, caza, actividades domésticas), con las creencias mágicas y religiosas en que se apoya la familia o con los rituales que ella practica, así como los dogmas conexos al culto ancestral y hereditario que le es propio. De esta lectura horizontal resulta la institución de la familia y del matrimonio dentro de las series de Malinowski. Del mismo modo las actividades económicas pueden ser consideradas verticalmente, cuando el etnógrafo se interesa por trazar un cuadro de las principales actividades tribales que tienen lugar en diferentes estaciones o meses del año; pero también pueden ser consideradas horizontalmente, y el énfasis recaerá entonces sobre una institución económica particular, tal como la horticultura, y el esquema se utilizará para establecer correlaciones entre los grupos que practican esa actividad determinada, los conocimientos del medio ambiente y de las actividades que la horticultura conlleva, la magia asociada con la agricultura, la tenencia

de la tierra y otras normas que gobiernan la conducta y el lenguaje de la horticultura. Si se descara este diagrama ampliado podría construir la base de un esquema cultural.

Más característico aún era su estudio de instituciones específicas, siguiendo estas líneas, es decir, grupo o personal de la institución, cultura material, conocimientos, normas, creencias y estatutos o carta institucional. En estos estudios institucionales procedía a nuevas correlaciones que describía como esquemas de segundo y tercer nivel. La importancia de este estilo de trabajo en el entrenamiento de los etnógrafos está probablemente en el hecho de que el establecimiento de estas correlaciones acababa por convertirse en una segunda naturaleza. Era un hábito que no podía olvidarse fácilmente. Yo me he encontrado trabajando según este método tanto en una encuesta social con fines prácticos hecha en Glasgow durante la guerra, como posteriormente en un estudio sobre delincuencia juvenil en las colonias.

De hecho, el valor de este método está en que es posible aplicarlo prácticamente a todas las situaciones sociales, en tanto que los «modelos» que hoy emplean los etnógrafos especializados en el estudio de las relaciones sociales, por su propia naturaleza no pueden usarse más que para fenómenos de un mismo tipo, en su mayor parte relaciones de parentesco, y además, en mi opinión. Sólo resultan útiles en sociedades primitivas y aisladas y, en consecuencia, más bien estáticas. Por otra parte, al seguir en el trabajo de campo el esquema de Malinowski, el etnógrafo se ve obligado a considerar unos mismos datos sucesivamente desde varios puntos de vista, tales como el punto de vista ecológico, el estructural, el normativo, el tecnológico y el dogmático, y así se ve forzado a realizar una recopilación más completa de material de la que resultan mayor cantidad de datos empíricos y nuevas hipótesis que brotan de ellos. Probablemente cuando Fortes (1953b, p. 1) habla de un nuevo tipo de etnografía a la que llama etnografía funcionalista, es en este tipo de trabajo en el que piensa.

En su obra posterior Malinowski sugirió que las instituciones tal y como él las había definido podrían resultar las unidades ideales para el establecimiento de comparaciones entre tribus. A mí no me parece que esta sugerencia haya sido muy afortunada. Para fines comparativos, la institución es una unidad demasiado grande y está constituida por un número demasiado elevado de variables como para que pueda ser manejada con éxito¹¹. Además, en su libro póstumo, Malinowski parece no haber distinguido entre las instituciones principales, del tipo de la familia y del caudillaje, y las asociaciones de gentes agrupadas para propósitos comunes, tales como puedan ser una iglesia o un sindicato, y esta confusión hace todavía más difícil el programa de trabajo comparativo.

Pero el criterio de la comparabilidad en último extremo es irrelevante en el caso de una monografía sobre una tribu desconocida. Nosotros no juzgamos el estudio de un historiador sobre el funcionamiento del sistema feudal en el siglo XIV en algún lugar de Inglaterra, sobre la base de los conceptos que proporciona para el establecimiento de comparaciones con algún otro país europeo. Lo juzgamos por el esquema institucional que usa, por el

¹¹ Véase M. Fortes (1953b, pp. 3, 4) y M. Gluckman (1949, p. 24) con otras críticas de las opiniones de Malinowski a este respecto.

análisis que hace de los datos y por la percepción de los problemas sociales de que se ocupa su trabajo¹². Es posible que el historiador espere que la acumulación de muchos estudios del mismo tipo permita percibir algunos rasgos generales en los procesos económicos y legales, pero en definitiva él avanza paso a paso. Los antropólogos han sido demasiado impacientes para construir sus generalizaciones del mismo modo constante, lento y sistemático. Quizá hayan estado influidos por las ambiciosas comparaciones de épocas, de estadios, de sistemas morales a que se entregaban sus antecesores; seguramente han sentido miedo de presentar descripciones de sociedades primitivas que fueran meros catálogos de costumbres y no suscitara problemas teóricos, es decir, de no hacer sino lo que hoy se suele llamar «mera etnografía».

Sean las que fuesen las razones de esta búsqueda de tipologías sociales que ha caracterizado a algunas escuelas de la antropología británica en los años cuarenta, sus presupuestos parecen hoy extremadamente optimistas. Radcliffe-Brown ha pasado muchos años insistiendo en el deber de los antropólogos de elaborar taxonomías sociales similares a las que han construido el botánico o el zoólogo. Han incitado a los estudiosos a comparar «estructuras sociales totales»; mas él mismo no ha sido capaz de realizar una obra comparativa de acuerdo con sus propias instrucciones, salvo en los casos en que le ha sido posible limitar las estructuras a sistema de parentesco con una calificación muy rígida de los pacientes en diferentes categorías, como en sus análisis de la estructura del parentesco de las tribus australianas (1931). Evans Pritchard (1940*b*) ha hecho un estudio de este tipo sobre los niloto camitas de Kenia, pero hoy parece haber abandonado los trabajos de este género. Yo pienso que debemos ser mucho más modestos. Hay en el mundo muy pocas áreas culturales en las que nuestros conocimientos de la estructura social y de las principales instituciones de las tribus que en ellas viven sean suficientes como para hacer posible el trabajo comparativo. Y en esas áreas la unidad de comparación no es la estructura social total, sino algún aspecto especial con un número limitado de variables claramente definidas, variables que resultarán más fácilmente perceptibles si se realizan estudios institucionales del tipo de los que Malinowski defendía y no si se comparan modelos de un tipo abstracto que más que animar al etnógrafo a que busque nuevos datos y establezca nuevas correlaciones tiende a impedir que lo haga¹³.

Lo que ha ocurrido es que no se ha sabido reconocer la diferencia entre un esquema de análisis para aplicar en el trabajo de campo, un cuadro sinóptico en la terminología de Malinowski, y la presentación final de los datos en relación con un problema teórico particular. En esta última la exclusión de los datos irrelevantes puede resultar inapreciable. Pero para un etnógrafo principiante, inmerso como debe estarlo en principio en la investigación empírica, comenzar su trabajo usando un modelo abstracto preparado para el análisis final de los datos es elegir un camino dificultoso para su trabajo, si es que no se convierte en un impedimento definitivo.

¹² Cf. M. M. Postan (1939) con sugeridas comparaciones entre la metodología del economista y la del historiador de la economía, de interés para este extremo.

¹³ En un trabajo reciente que hemos hecho en el East African Institute of Social Research, nos ha resultado difícil comparar los sistemas políticos en su totalidad en un área tan delimitada como la que ocupan los bantu interlacustres. Estamos procediendo gradualmente, comparando primero las bases de la selección del caudillo en dichas tribus y relacionándolas con las estructuras políticas totales.

La reacción contra la obra de Malinowski comenzó antes de su muerte en 1942, pero a causa de la guerra las nuevas enseñanzas no se hicieron sentir hasta mucho más tarde.

La reacción tuvo un componente personal, pero en parte fue también un resultado del hecho de que sus métodos de trabajo de campo y de presentación de los datos recopilados habían conducido a la antropología británica a una encrucijada. *Coral Gardens and Their Magic*, un libro que es frecuentemente vituperado, pero evidentemente no tan frecuentemente leído, había llegado a los extremados límites del estudio institucional, estableciendo todas las relaciones de un conjunto de actividades, en este caso las instituciones de la agricultura, en la cultura social. Todos y cada uno de los aspectos de la cultura quedaban incluidos en él, la familia y el sistema de parentesco, la organización política, la forma de propiedad de la tierra, los procesos técnicos, las creencias religiosas y mágicas y el lenguaje de la magia usado en la horticultura. Fue un extraordinario *tour de force*, pero no parecía práctico repetir un experimento como éste.

Pero además, al mismo tiempo que procediendo metódicamente a estas correlaciones, Malinowski extendía el campo de observación, comenzó a dar datos sobre individuos como los que daba sobre grupos, y sobre desviaciones en el comportamiento como los que daba sobre el comportamiento normal¹⁴. Sus isleños forcejeaban con las normas de la sociedad, se enamoraban, cometían adulterio, se suicidaban saltando desde la copa de las palmeras, fanfarroneaban, engañaban, disputaban y, nuevos argonautas, sufrían la irresistible y romántica llamada de peligrosas aventuras ultramarinas. Obedecían las prohibiciones del incesto con diversos grados de intensidad en el interior del linaje, del subclán y del clan. Decían una cosa y hacían otra distinta y en el calor de la disputa vociferaban acusaciones que nunca habrían hecho en respuesta a las preguntas del etnógrafo. Los discípulos de Malinowski se encontraron con que la masa de «documentación concreta», por usar una expresión suya, crecía alarmantemente. Una vez que se admitía la variación individual en la conducta humana —y era preciso admitirla—, los antropólogos se encontraban con que habían caído en la causada rutina del método de la historia evenemencial y con que se veían obligados a usar datos cuantitativos¹⁵. El etnógrafo parecía estar convirtiéndose en una persona que intentaba averiguar cada vez más sobre más cada vez. La complejidad de las instituciones primitivas que tales métodos revelaron y sus amplios límites de variación comenzaron a alarmar a quienes eran lo bastante optimistas para creer que se podían construir tipologías sociales inmediatamente y a aquellos que esperaban reducir su material a unos pocos y simples postulados abstractos. De Malinowski y de sus discípulos se pensó que habían recopilado demasiados tipos para que resultara posible un trabajo comparativo. Gluckman dijo de los datos de Malinowski que eran «demasiado complejos para el estudio comparativo», y tanto el como Evans-Pritchard lo critican constantemente por estar «sobrecargado de realidad cultural» (Gluckman, 1949, p. 15; Evans-Pritchard, 1951a, pp. 18, 40). No llegaron a la conclusión de que las comparaciones en que ellos pensaban eran

¹⁴ Como Firth señala, estaba interesado por «las cualidades de las relaciones sociales» tanto como por la existencia de estas relaciones. (Firth, 1951b, página 483.)

¹⁵ Raymond Firth usó datos cuantitativos desde un principio (véase especialmente Firth, 1939, 1946). Yo hice un censo --«amateur»-- de un poblado (Richards, 1935). También I. Schapera insiste en la necesidad del trabajo cuantitativo (1949d, p. 106) y lo mismo Fortes (1949b, p. 59).

demasiado ambiciosas para el estado de nuestros reconocimientos, sino que en lugar de ello decidieron que sería mejor tener menos hechos para que las comparaciones resultaran más fáciles.

Un grupo de antropólogos británicos comenzó a insistir en que el dominio de la antropología social se limitara al estudio de las relaciones sociales o de la «estructura social», término que fue usado por primera vez por Evans Pritchard en un sentido particularmente limitado para describir sólo grupos que tuvieran un «alto grado de consistencia y constancia» (1940a, p. 262)¹⁶. El uso de modelos abstractos, especialmente de estructuras del parentesco, sustituyó a las descripciones del funcionamiento de la institución de la familia y el matrimonio en tribus particulares¹⁷.

Durante algún tiempo pareció como si la retirada de *Coral Gardens and Their Magic* y de todo lo que ello significaba fuera a conducir a la exclusión de muchos datos que tradicionalmente se consideraban como pertinentes al objeto de la antropología social, así la economía, la cultura material o la mitología. Se sostuvo que la estructura social debería separarse claramente de los demás aspectos de la herencia social del hombre, y éstos quedaron subsumidos bajo el nombre de «cultura», una palabra que en los años de la posguerra se usó frecuentemente en un sentido casi peyorativo para describir una especie de saco de retazos y remiendos en el que guardar todos los hechos y todas las ideas por los que el antropólogo social no se interesaba por el momento.

Por lo que ahora se ve, este tipo de trabajo, sin duda estimulante, ha sido sólo un estadio pasajero en la historia de la antropología británica y algunos de sus defensores han ido gradualmente abandonándolo. Los grupos sociales: con un alto grado de consistencia y constancia son contados, y la búsqueda de grupos de parentesco fuertemente formalizados en pueblos entre los que no existen, ha paralizado con frecuencia la observación y ha conducido a exposiciones de datos artificiosas o incluso distorsionadas. De hecho, la definición inicial que de la estructura social dio Evans-Pritchard sólo probó su utilidad en el estudio de sociedades muy simples y estáticas, obligando a su autor recientemente a ampliarla para incluir otros tipos de relaciones sociales¹⁸.

Por otra parte, también ha resultado enteramente imposible estudiar o describir la estructura social de la cultura, por la razón obvia de que los grupos sociales no existen *in rancho*, separados de su entorno ecológico, su cultura material, sus leyes de propiedad de la tierra y otras normas que rigen los modos de doblamiento, sus creencias y, sobre todo, todas sus actividades y las razones por las que las practican. Si es que ha de hacerse un análisis verdaderamente fructífero de una institución desconocida o si han de formularse nuevas hipótesis que puedan ponerse a prueba sobre la base de la comparación, entonces esa

¹⁶ La «estructura social» en este sentido corresponde muy aproximadamente a la «organización social» que Malinowski pone como epígrafe de una de las columnas verticales de su esquema sinóptico.

¹⁷ Véase Lévi Strauss (1953a), E. Leach (1954b) y Raymond Firth (1954) que discuten y critican el valor de los modelos en la observación antropológica.

¹⁸ E.E. Evans Pritchard (1951a, p. 16). El concepto de estructura de Radcliffe-Brown fue siempre más amplio y Firth ha subrayado desde hace tiempo la importancia de incluir en la estructura social las relaciones institucionalizadas de persona a persona (Firth, 1951a, p. 32).

separación es imposible. Frecuentemente es en la correlación de un aspecto de una institución con otro aspecto de otra donde se hacen visibles las variables que constituyen el objeto más interesante del estudio comparativo. De hecho lo que durante algún tiempo pareció ser un cisma o una división de los antropólogos británicos en dos grupos a veces llamados estructuralista y funcionalista, hoy no parece representar nada más que una diferencia de prioridades, intereses y presentación¹⁹. Firth describe la cultura y la estructura social como dos modos de contemplar los mismos datos (Raymond Firth, 1951a, cap. 1, y 1951b). Yo sigo creyendo más conveniente describir la estructura como un aspecto de la cultura y espero que a partir de ahora los antropólogos se concentraran en el examen de otros aspectos de la cultura tales como el ritual o la organización económica con el mismo detalle, de tal modo que podamos ver desarrollarse nuevas tipologías en estos terrenos. Lo cual no sería sino el desarrollo natural del trabajo iniciando por Malinowski con su análisis de la cultura.

La reacción contra la concepción de la cultura de Malinowski ha sido estimulante e instructiva, porque ha contribuido a hacer progresar los métodos de trabajo de campo y los conceptos antropológicos. El intento de aislar la estructura social puede no haber alcanzado sus objetivos originales, pero sí ha contribuido a dar mayor claridad y precisión a los términos políticos y de parentesco, tal como los usan Evans-Pritchard, Fortes, Gluckam y algunos de sus discípulos, y facilitar la introducción de conceptos nuevos como el de «organización social», en la forma en que usa este término Raymond Firth.

Es cierto que algunos antropólogos se han alejado de la masa de datos descriptivos obtenidos por la aplicación de las técnicas etnográficas de Malinowski para concentrarse en el uso de modelos abstractos, y es posible que veamos formarse un campo especializado dentro del de nuestro trabajo –el estudio de los conceptos y las clasificaciones primitivas, estudio que por necesidad estará íntimamente asociado a la psicología y a la filosofía, puesto que en gran medida habrá de ocuparse de diferencias culturales en ideas, conceptos y símbolos-. Pero, por otro lado, otros antropólogos británicos han perseverado en la tradición del trabajo de campo de Malinowski, si bien han hecho grandes progresos en el difícil problema de manejar los datos empíricos, en gran parte por aplicación de métodos estadísticos tomados de los sociólogos. Las descripciones que Malinowski hizo de ejemplos de conducta y de carácter individuales, en su tiempo celebradas como un trabajo de nuevo tipo, hoy parecen ingenuas comparadas con las técnicas más sofisticadas que se usan en el estudio de las desviaciones individuales de la norma y de los procesos de cambio cultural por medio de diferentes tipos de tomas de muestras y de análisis de biografías.

Estamos asistiendo también a la creciente aceptación de la necesidad de subdividir en estadios bien caracterizados el estudio de una cultura alienígena. Para el etnógrafo que trabaja en un área nueva no parece haber alternativa tan fructífera como el estudio funcional de los principales grupos sociales, las actividades y los valores de una tribu, unido al examen sistemático de sus rasgos correlativos, y éste es el tipo de trabajo en que se han

¹⁹ Evans-Pritchard ve una marcada diferencia entre libros como el suyo, *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande* (1937), y el de Raymond Firth, *We, the Tikopia* (1936) o los de Schapera. En su opinión el primero está orientado estructuralmente, mientras los otros son «mera etnografía, a nivel del realismo cultural». Críticos ajenos, en particular nuestros colegas americanos, no parecen ver esta distinción.

especializado los antropólogos. Pero un tal esbozo se considera hoy como una introducción para un estudio más detallado de una comunidad o de una institución particular que a su vez lleva al estudio cuantitativo cuando parece necesario verificar por este camino una hipótesis determinada²⁰. Sobre esta base es sobre la que quienes se interesan por ellas pueden estudiar las variaciones individuales. Y finalmente llegará el momento de seleccionar con fines comparativos restringido de unidades aisladas, preferiblemente en una región, cuando las variables que las afectan resulten lo bastante claras. Porque si hay algo que nos haya enseñado la experiencia de los últimos quince años es la necesidad de precaución y humildad en los estudios comparativos.

De este modo, la concepción de Malinowski de la cultura, con todos los aludeos que en los métodos de la antropología se han hecho gracias a ella, sigue pareciéndonos un instrumento útil para el etnógrafo que comienza sus observaciones directas en una nueva sociedad no menos que para el teórico que analiza los datos que de ese modo ha recopilado.

LINTON Ralp. Concepto de la Cultura. En: Cultura y personalidad. México, Breviario F.C.E. 1983

CONCEPTO DE LA CULTURA

El conocimiento de que las diferentes sociedades adoptan formas distintas de vivir se remota hasta los tiempos más antiguos. El primer individuo que fuera parar a un campamento extraño, y encontrara que no podía hablar con aquella ni entender cuanto veía, debió haberse percatado de las diferencias que presenta la cultura. De haber sido lo suficientemente afortunado para regresar con vida su campamento, sus observaciones le suministrarían abundante material para las charlas junto al fuego. Todo el mundo se interesa por la rara o curiosa conducta de los demás y le gusta oír hablar de ella. La presencia de cualquier narración de un viajero, realmente buena, no radica en los lugares extraños que menciona, sino en las originalidades de sus moderadores. Los cuentos sobre costumbres ajenas deleitan a nuestra especie, y se escuchan con la misma mezcla de orgullo y envidia subconsciente que hace tan entretenida la más insignificante habladuría de nuestra misma sociedad. Herodoto, el más grande de los narradores internacionales, consagró gran parte de su historia a los que en la actualidad llamaríamos descripciones de culturas, llegando hasta señalar algunas de las más notables diferencias entre las costumbres griegas y egipcias, y expresando verdadera sorpresa de que aquellos bárbaros se retiraran al interior de sus casas para satisfacer sus funciones excretoras en lugar de hacerlo en la calle, a la manera civilizada de los griegos.

Pues estos detalles han sido transcritos por toda clase de autores, antiguos y modernos, de modo que constantemente se ha venido acumulando un conjunto de datos que todavía son útiles al actual investigador de las culturas. Pero, hasta épocas muy recientes, los hechos de este tipo se coleccionaban con un espíritu muy semejante al del amateur que reúne reliquias indígenas. Las costumbres de los grupos no europeos se consideraban como curiosidades propias para asombrar a los profanos, y cuanto más raras y bizarras fueran mayor era el

²⁰ Cf las propuestas prácticas que en esta misma línea hace Schapera (1953).

orgullo del descubridor. Los escritores de este periodo consideraron las costumbres de su sociedad como las debidas, como las normales, no sujetas a objeción alguna, y hasta hace cincuenta años, la descripción de una moderna pauta cultural europea, a menos que fuera de alguna aislada comunidad campesina, se hubiera considerado tan fuera de lugar en un tratado etnográfico como un cuchillo de cocina en un carcaj de flechas. Periodos de “caza-curiosidades” semejantes al mencionado pueden encontrarse en los principios de casi todas las ciencias, por lo que parecen ser una etapa necesaria en su desarrollo. La tendencia humana a acumular novedades se transforma después y otros investigadores estudian y organizan los materiales coleccionados. Al revisar estas antiguas etnografías, ocurre con frecuencia que el investigador moderno se irrita por las inconscientes omisiones de sus autores, pero conviene que recuerde el viejo adagio de que “Más vale poco que nada”.

Con el tiempo se introdujeron ciertas modificaciones en el criterio de curiosidades se pasó a la investigación científica de la conducta humana. La primera, y tal vez la más importante de estas modificaciones fue que se dieron cuenta de que para entender la vida humana en general eran más importantes las semejanzas de las costumbres de las sociedades que sus diferencias. Así, el hecho de que toda sociedad tenga algún tipo de organización familiar es a la larga mucho más trascendente que el que las mujeres tibetanas de la clase inferior tengan generalmente varios maridos. El primero constituya una guía para entender las necesidades y la potencialidad de la especie humana en general, pero el segundo es un problema concreto que sólo puede resolverse estudiando las condiciones y la historia locales. Pero aun cuando este problema se resolviera, solución no diría gran cosa del comportamiento de los miembros de otras sociedades.

El segundo cambio, que apareció algo después que el primero, consistió en que se llegó a saber que hay muchos problemas que únicamente pueden resolverse estudiando el conjunto de la vida de las sociedades. Aunque se puedan desentrañar ciertos hechos de la conducta humana mediante la comparación de las diversas formas que toma en las sociedades una particular institución como el matrimonio, existen muchos otros que sólo pueden entenderse observando la manera de actuar esta institución en determinadas sociedades, y como se relaciona con las demás instituciones. Este método es todavía más necesario cuando se trata de comprender la conducta individual, pues aunque reaccione peculiarmente a las situaciones dadas, la personalidad se manifiesta modelada por sus experiencias en el conjunto de la vida social. Con el progreso de los estudios de la personalidad, el concepto de cultura ha llegado a ser de importancia fundamental, tanto para el psicólogo como para el sociólogo y el antropólogo. Será una de las armas más útiles que tenga el psicólogo para sus investigaciones, pero para que sea plenamente eficaz, antes es preciso entender con toda claridad lo que dicho concepto implica y cuáles son sus limitaciones.

El término *cultura*, cuando se le emplea en los estudios científicos, no tiene el valor que le da el vulgo. En general se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, y no simplemente a las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables. Cuando la cultura se aplica a nuestro modo de vivir, nada tiene que ver con el hecho de tocar el piano o vestir bien. Para el sociólogo, esas actividades son simples elementos de la totalidad de nuestra cultura, totalidad que también comprende actividades tan distintas como la de fregar platos o conducir un automóvil, pero que a los fines de la misma

categoría que “los más grandes refinamientos de la vida”. De lo anterior se deduce que para el sociólogo no existen sociedades ni individuos que carezcan de cultura. Toda sociedad posee una cultura, por muy sencilla que sea, y todo ser humano es culto en el sentido de que es portador de una u otra cultura.

El trabajo del sociólogo debe comenzar con la investigación sobre las *culturas*, o formas características de vida de las diversas sociedades. La *cultura*, según el significado que aquel le da, representa una generalización basada en la observación y comparación de una serie de *culturas*. En gran parte guarda con éstas la misma relación que el “mono araña” de la descripción de un naturalista respecto a los innumerables monos araña, cuyo conjunto constituye la especie respectiva. Cuando el antropólogo expresa que la cultura tiene tales o cuales características, lo que en realidad quiere decir es que todas las culturas presentan en común esas características. Son las culturas, vinculada cada una a su sociedad, las que constituyen las entidades organizadas, funcionales, por lo que el individuo debe estudiarse en relación con una cultura particular.

A pesar de que durante muchos años se ha usado el vocablo *cultura* para designar el tipo de vida de una sociedad, su significado exacto, en función del contenido, todavía es vago en ciertos respectos. Como otros muchos conceptos empleados en las ciencias sociales, el de *cultura* ha venido sufriendo con el uso un proceso de delimitación gradual. Dicho proceso obedece a las necesidades de las ciencias nuevas, algunas de un desarrollo muy rápido, y es el único realmente factible a falta de una autoridad última a la que pudieran someterse las diferencias de opinión. Cuando aparece un nuevo vocablo, lo que trabajan en una determinada ciencia tienden a emplearlo casi con los mismos significados pero con matices individuales. Con el tiempo, se implantan los significados más aceptados y se desechan los individuales, siendo el final de este proceso la aparición de un concepto claro y preciso que se designa con un solo vocablo, de significado nítido para todos los que trabajan en el campo científico respectivo. Sin embargo, aun cuando se haya alcanzado este acuerdo, el término usado puede ser susceptible de definiciones diferentes. Pero la esencia de toda definición es que selecciona algunos aspectos del concepto total, destacándolos a expensas de los demás. Estos, y el consiguiente valor de la definición para un propósito determinado, dependerá de la finalidad que persiga su autor. Hay muchas definiciones posibles de *una cultura*, cada una de las cuales es útil de acuerdo con el tipo de investigaciones de que se trate. En esta forma, sería absolutamente correcto definirla como “la herencia social de los miembros de una sociedad”, pero esto ayudaría poco a los investigadores del desenvolvimiento de la personalidad. Basándonos en el uso general, y en consideración a los intereses especiales de los investigadores de la personalidad, aventuraremos la siguiente definición: “Una cultura es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad.” Como toda definición, ésta requiere cierta ampliación y algunas explicaciones. El término *configuración* significa que tanto la conducta como sus resultados, que componen una cultura, encuéntrense organizados en un todo que sirve de modelo. Este aspecto de la cultura implica cierto número de problemas, pero en estas páginas no es preciso tomarlos en consideración porque la *conducta aprendida* limita las actividades por clasificar, como parte de una configuración cultural, a aquellas cuya forma se ha modificado por el proceso del aprendizaje; esta limitación la sanciona el prolongado uso. A pesar de la evidente

influencia que sobre la cultura ejercen, no se consideran como partes integrantes ni la conducta instintiva ni las tendencias fundamentales que en última instancia suministran los incentivos de la conducta individual. Sin embargo, aunque se eliminen estos fenómenos del concepto de cultura, todavía le queda un sentido extraordinariamente amplio. Según se hizo notar en el capítulo anterior, parece que aparte de los conectados con los procesos fisiológicos el hombre cuenta con muy pocos reflejos que no sean condicionados. Aunque la conducta la originen las necesidades, lo normal es que las formas que revista estén condicionadas por la experiencia, como ocurre con el acto de comer, que, aunque sea una respuesta a la necesidad individual, de nutrirse, la manera depende de la forma en que se haya aprendido a hacerlo. En la frase que se analiza, el término *conducta* debe tomarse en su más amplio sentido, de manera que comprenda todas las actividades del individuo, ya sea manifiestas o encubiertas, físicas o psicológicas. Por consiguiente, para los propósitos de esta definición, la institución, el pensamiento, etc., no se consideran más que como otras formas de conducta, como los movimientos musculares coordinados que los procesos técnicos comprenden.

La expresión *resultados de la conducta* se refiere a fenómenos de dos tipos totalmente diferentes: psicológicos y material. El primer tipo abarca resultados de la conducta que están representados en el individuo por los estados psicológicos y comprende las actitudes, los sistemas de valores y el saber. Clasificar estos fenómenos como resultados de la conducta tal vez parezca un verdadero *tour de force*; pero es incuestionable que se encuentran en el individuo como resultado de su interacción con el medio que lo rodea, y del aprendizaje consiguiente. Al mismo tiempo tampoco pueden clasificarse como *conducta* aprendida, puesto que carecen de las cualidades dinámicas que el término implica. Al igual que las realidades del medio externo, ejercen una influencia directa en el desarrollo de las pautas de conducta. En esta forma, al enfrentarse a una nueva situación, el individuo reaccionará, no únicamente de acuerdo con su realidad objetiva, sino también según las actitudes, valores y conocimientos que haya adquirido como resultado de su experiencia anterior. El primitivo que por vez primera encuentra a un blanco, tal vez lo adore como si fuera un dios, lo trate como a un huésped distinguido o lo ataque en seguida, dependiendo su proceder únicamente de los factores del tipo que estudiamos.

Quizás ciertos sociólogos encuentren discutible que se incluyan los resultados materiales de la conducta entre los fenómenos abarcados por el concepto de cultura, pero esto ha sido admitido por el uso antropológico desde hace tanto tiempo como el término mismo de *cultura*. Los objetos que habitualmente han fabricado y utilizado los miembros de una sociedad siempre se han conocido colectivamente como su “cultura material”, y se han considerado como parte integrante de la configuración cultural. En este caso, el verdadero problema consiste en saber si los objetos deben considerarse en sí mismos como parte de la cultura o si el contenido de la configuración cultural deberían limitarse a los elementos psicológicos a que corresponden los objetos. En otras palabras ¿se incluirá el hacha o solamente las ideas que comparten los miembros de una sociedad acerca de cómo deba ser un hacha y qué cualidades haya de tener? La inclusión de los objetos materiales complica la labor de aquellos investigadores que tratan de utilizar el concepto de cultura con ciertos propósitos; pero para quienes se ocupan del estudio de la personalidad, la eliminación de la cultura material constituiría una verdadera pérdida y no una ganancia. El medio ambiente

en que todo individuo se desarrolla y actúa, comprende siempre una gran variedad de objetos fabricados por el hombre, pudiendo ser considerable el efecto del contacto con ellos, en relación con el desenvolvimiento de la personalidad. Por consiguiente, este aspecto de la totalidad del medio ambiente puede actuar ora estimulando, ora inhibiendo el desarrollo de la destreza manual, o aun el de aspectos más fundamentales, como las actitudes tan comunes de la timidez o la confianza en si mismo. La primera experiencia de un niño que se cría en una casa llena de objetos frágiles será totalmente diferente de la del que se cría donde no hay nada que se pueda dañar ni dañarle. Incluso la costumbre de sentarse en silla y acostarse en cama supone toda una serie de riesgos infantiles que faltan por completo en una sociedad cuyos miembros lo hacen en el suelo.

La expresión *compartir y transmitir* limita todavía más el contenido de las configuraciones culturales. En este caso, por compartir se entiende que una determinada pauta de conducta, actitud o conocimiento, es común a dos o más miembros de una sociedad, sin implicar una actividad de cooperación o propiedad conjunta. Cualquier rasgo de la conducta, actitudes, etc., que sea peculiar a un individuo aislado no se considerará como parte de la cultura de la sociedad, si bien estas peculiaridades individuales pueden llegar a serlo a su debido tiempo. En efecto, toda innovación cultural parte de una persona o a lo sumo de un grupo muy pequeño de individuos. En consecuencia, una nueva técnica para tejer cestos no ha de clasificarse como parte de la cultura mientras únicamente sea del dominio de una persona, sino cuando llegue a cundir y participen de ella otras más.

Para aclarar todavía más las limitaciones impuestas al contenido cultural por el factor compartir, es necesario recordar que las culturas son *continuos*. El compartir que justifica la inclusión de un determinado rasgo en la configuración cultural debe determinarse en relación al *continuo* socio-cultural, y no en relación a una cultura tal como exista en un momento dado. Por ejemplo, el hecho de que en 1945 no haya habido más que un solo médico en cierta comunidad no querrá decir que los recursos profesionales de aquel individuo no deban considerarse como parte integrante de la cultura de la comunidad. Normalmente ésta habrá tenido otros médicos con anterioridad y en lo sucesivo seguramente tendrá otros más. Por consiguiente, en el transcurso del tiempo hay una participación en determinados tipos de conocimiento y conducta, aunque no exista en un momento dado. Esto último nos lleva inmediatamente al problema de si los rasgos del conocimiento o de la conducta individuales que después alcanzan una categoría cultural deben considerarse desde un principio como parte de la cultura. Lógicamente es probable que deban serlo pero como su posición sólo es posible establecerla retrospectivamente, y como al originarse no actúan como elementos de la configuración cultural en marcha, resulta que el problema es más bien de orden académico.

Pero se impone otra consideración respecto al término compartir de la definición que estudiamos. No se debe creer que éste implica que necesariamente todos los miembros de una sociedad comparten los elementos de una configuración cultural, ya sea en el transcurso del tiempo o en un momento dado. En efecto, sería imposible encontrar un elemento cultural compartido por todos los miembros de una sociedad durante la duración total de la misma. Las culturas cambian y se desenvuelven, y en el curso de su historia descartan ciertos elementos y asimilan otros, de modo que como resultado de este proceso

pueden experimentar transformaciones casi completas en cuanto al contenido, y profundos cambios en los patrones, la sociedad perdura lo bastante y se ve sometida a suficientes vicisitudes. Por eso en el mundo hay muchos lugares donde, según las pruebas suministradas por la antropología física, la población moderna descende de la del neolítico sin que jamás se haya interrumpido la continuidad cultural y social, aunque la vida de dichas poblaciones modernas tenga muy pocos rasgos en común con sus antecesores neolíticos. Si se toma una configuración socio-cultural en un determinado momento, se hallará que no hay elementos culturales que compartan todos los miembros de la sociedad, y que aunque participen de algunos todos los adultos, los niños no lo harán, en tanto que muchas ideas y actividades de los adultos sólo serán propias de los miembros de algunas agrupaciones existentes dentro de la sociedad, ya sea los hombres, las mujeres o ciertos artesanos especializados. Dichas especializaciones no deben dejar de considerarse, sin embargo, como parte de la configuración cultural, ya que se ajustan a otros elementos dentro de la configuración y contribuyen al bienestar del conjunto de la sociedad.

El término *transmitir* requiere varias consideraciones. El compartir los elementos de conducta, etc., depende de su transmisión de uno a otro individuo por medio de la instrucción o de la imitación. Estos procesos actúan a través del tiempo, y la mayoría de los elementos que componen las configuraciones culturales se transmiten de generación en generación y duran más que la vida de cualquier miembro de la sociedad. Desde el punto de vista del individuo, la cultura de la sociedad en que éste crece biológicamente pueda tener. Aquella le proporciona toda una serie de adaptaciones al medio ambiente en que tiene que vivir y actuar. Estas adaptaciones, encarnadas en pautas de conducta, las crearon los miembros anteriores de su sociedad, como resultado de sus experiencias, y las han transmitido por la instrucción, evitándole así la necesidad de pasar por muchas otras experiencias, frecuentemente penosas, hasta lograr los ajustes adecuados. En muchos respectos, la transmisión de dichas adaptaciones de la conducta es en cierto modo paralela a la de las de orden estructural y fisiológico desarrolladas por los antecesores del individuo como resultado de las mutaciones y de la selección. En esta forma, las técnicas culturales para conseguir alimentos en la jungla, propias de alguna sociedad de negros del occidente de África, ideadas por las generaciones pasadas, las recibirá el individuo al serle transmitidas por la instrucción. Un alto grado de inmunidad a la malaria, también logrado por las pasadas generaciones, le será transmitido por la herencia, y ambas transmisiones serán necesarias para la supervivencia dentro de las condiciones locales.

Este examen de la cultura revela que dicho concepto comprende fenómenos por lo menos de tres órdenes diferentes. Del material, es decir, de los productos de la industria; del cinético o la conducta manifiesta (puesto que necesariamente implica movimiento) y del psíquico, es decir, los conocimientos, las actitudes y los valores de que participan los miembros de una sociedad. Para los propósitos del presente estudio, los fenómenos de las dos primeras órdenes son constituyentes del aspecto *manifiesto* de una cultura, y los del tercero, o sean los fenómenos psíquicos, del aspecto *encubierto* de la misma. Ambos son igualmente reales e importantes para entender la conducta humana, pero para el investigador representan problemas diferentes. El aspecto manifiesto de toda cultura es concreto y tangible, está sujeto a la observación y registro directos y no ofrece conclusión alguna que no pueda corroborarse con la ayuda de medios mecánicos como la cámara

cinematográfica y la grabación del sonido. Todo posible error en su campo no se deberá más que a una defectuosa observación, pero fácil será corregirlo.

Mas la información sobre la cultura encubierta presenta problemas de un tipo totalmente distinto. Esta es cuestión de estados psíquicos, y la naturaleza, e incluso la existencia misma de dichos estados, sólo puede deducirse de la conducta manifiesta que originan. El problema de descubrir las pautas encubiertas de una cultura, es el mismo que averiguar el contenido y la organización de la personalidad de un individuo, por lo que las investigaciones están sujetas a las mismas fuentes de error. Aunque en los momentos actuales asistamos a un gran mejoramiento de las técnicas aplicadas al estudio objetivo de los fenómenos psíquicos, todavía hay un importante elemento de subjetividad que se halla hasta en la diagnosis de la personalidad individual, siendo mucho mayores las posibilidades de error, si se ensaya dicha diagnosis en los miembros de toda una sociedad, o aun en los de un determinado grupo constituido en su propio seno.

Los antropólogos que trabajan en el campo, rara vez tienen la debida preparación para utilizar las más acabadas y exactas técnicas del examen psicológico, y aun si la tuvieran lo único que casi siempre está a su alcance es la aplicación de las pruebas mentales a un pequeño grupo de población. Al que no es posible considerar como una verdadera muestra escogida al azar. Los individuos con quienes el investigador de campo entra en contacto no son simples unidades de un cuadro estadístico, sino gente cuyas reacciones ante él varían tanto como las de las personas de nuestra propia sociedad. Puesto que por lo general son absolutamente incapaces de comprender la finalidad de las pruebas mentales, se resisten a someterse a ellas todavía más que en nuestra sociedad. De ello resulta que los únicos sujetos generalmente disponibles para el examen son a) los que han congeniado con el observador y se han hecho sus amigos, y b) aquellos cuyo nivel económico permite que la resistencia pueda ser vencida mediante la pequeña gratificación de que por lo general se dispone para estos trabajos. Por consiguiente, lo que tiene lugar es una positiva selección de los sujetos, acaso inconsciente, pero que introduce cierta fuente de error al tratar de generalizar los resultados del examen, extendiéndolos al conjunto total de la sociedad.

Ahora bien, el factor selectivo se torna más importante cuando se llega a continuos contactos y relaciones más intimas tan necesarios para formarnos un juicio sobre la personalidad. Al observador que vive en una sociedad extraña sólo le es posible entablar relaciones amistosas con un reducido número de individuos, pero la índole de éstas variará de acuerdo con la personalidad e intereses de ambas partes. Los únicos nativos que el investigador llegará a conocer a fondo serán aquellos con quienes establezca una relación de simpatía. Pero las conclusiones basadas en un grupo así seleccionado estarán bien lejos de poder aplicarse al grupo total. Por ejemplo, durante nuestra experiencia con varios grupos "primitivos" siempre nos hemos encontrado con muchos individuos genuinamente escépticos respecto a lo sobrenatural, pero sería absolutamente erróneo considerar esa actitud como general, y ni siquiera frecuente, en estas sociedades. La única forma en que hasta ahora es posible eliminar estas potenciales fuentes de error consiste en procurar que cada sociedad sea estudiada por varios investigadores, los que deberán trabajar independientemente y ser de personalidad tan distinta como fuere posible.

Las dificultades que se acaban de citar no deben interpretarse en el sentido de que es imposible obtener un cuadro preciso de la cultura encubierta de una sociedad sino de que es difícil; además sirven para advertir que las conclusiones emitidas por un solo observador no deben tomarse como la última palabra al respecto. Sin embargo, quienes estudien la personalidad y utilicen las informaciones etnológicas deberán percatarse de que la afirmación de que los miembros de una sociedad sean cobardes, avaros o indiferentes a los niños, parte de la observación y de un juicio subjetivo, lo que no ocurre cuando se dice que a modo de cuna utilizan tablas, que hacen vasijas de madera o danzan cuando hay luna llena.

Pero existe otra diferencia entre la cultura manifiesta y la encubierta. La cultura se transmite principalmente por su aspecto manifiesto. Los estados psíquicos que constituyen la cultura encubierta no son por sí mismos transmisibles, los pueden percibir otros individuos, ya sean observadores extraños o los jóvenes de la misma sociedad, pero sólo a través de la conducta manifiesta que los expresa. El contacto con la cultura manifiesta de la sociedad y la experiencia derivada de aquella, vuelve a crear en cada individuo los estados psíquicos participados que constituyen la cultura encubierta. Así llega a compartir la pauta cultural de su sociedad que consiste en temer a algún objeto inofensivo, como a un cráneo humano, sólo porque otros miembros de la sociedad manifiestan el temor en su presencia o le dicen que hay que temerlo. De igual manera adopta la pauta cultural de su sociedad que atribuye un gran valor a determinadas finalidades, porque ve que otros miembros de la sociedad se esfuerzan por conseguirlas.

Creemos que esto haya aclarado lo que el antropólogo considera como cultura, con los diversos órdenes de fenómenos que su concepto abarca. Pero en sus esfuerzos por utilizar este concepto como instrumento para la investigación, hasta los antropólogos llegan a confundirse a veces. Aun en sus estudios frecuentemente descriptivos no *distinguen* entre el aspecto de las culturas a través del tiempo y el que presentan en un momento dado de su historia, no obstante plantear problemas diferentes cuyo estudio reclama métodos algo distintos. Para los investigadores es más importante que para los psicólogos percibir esta diferencia de los procesos culturales, pues éstos sólo necesitan ocuparse del efímero fragmento del *continuo* cultural que corresponde a la vida de los individuos objeto de investigación. Sin embargo, el error de muchos trabajos antropológicos, cuyos autores no distinguen con toda claridad entre las condiciones corrientes de las culturas que describen y las que sólo sobreviven en la memoria de los informantes ancianos, puede crear dificultades a los psicólogos que se sirven de sus obras. Por consiguiente, la descripción de la cultura de una tribu que mezcle las pautas culturales del pasado con las de la actualidad, no podrá usarse eficazmente como base para estudiar la personalidad de sus miembros.

Para el psicólogo es de mucha mayor importancia el error en que incurre casi siempre el antropólogo, de no distinguir con precisión entre la realidad de una cultura como configuración de las diversas formas de conducta, etc., y lo que él construye sobre esa realidad y emplea para describir y manejar los datos culturales. La falta de una terminología que sirva para distinguir con justeza estos dos aspectos de la cultura ha sido fuente inagotable de trastornos, no únicamente para los psicólogos y antropólogos, sino también para los filósofos y los versados en lógica que se han ocupado del concepto de cultura. Con

el intento de allanar el problema nos hemos aventurado a acuñar los términos de *cultura real* y *construcción cultural*, cuyos significados procuraremos explicar en seguida.

La cultura real de una sociedad está constituida por la verdadera conducta, actitudes, etc., de sus miembros. Comprende un gran número de elementos, pero sin que haya identidad entre dos de ellos. No hay dos personas que siempre reaccionen exactamente en la misma forma ante un estímulo dado, e incluso el mismo individuo reacciona a dicho estímulo de modo diferente en tiempos diversos. Cada parte de la conducta individual difiere de todas las demás en ciertos respectos, y para colmo de males, tampoco hay dos estímulos idénticos. Sin embargo, a pesar de esta variabilidad intrínseca, el individuo es capaz de desarrollar felices ajustes, más o menos automáticos, con su medio ambiente. Generaliza respecto a un determinado tipo de estímulos, abarcándolos a base de sus semejanzas, sin preocuparse por las diferencias. Así, el niño aprende en la escuela que la llamada de una campana significa que es la hora de salida sin percibir las pequeñas diferencias diarias en cuanto al tono y duración de la señal, y de igual manera, aunque su respuesta nunca se repita exactamente en la misma forma, será la misma en todas las ocasiones. Pasando ahora del individuo a los grupos de individuos que tienen una fase común de conocimientos y experiencias la situación es muy semejante. Para volver al ejemplo de la escuela, todo alumno que haya tenido la experiencia en cuestión se preparará para abandonar el aula al oír sonar la campana, y aunque la preparación individual sea diferente en los detalles, las diferencias quedarán comprendidas en un restringido campo de variabilidad. Por esto los alumnos seguramente cerrarán sus cuadernos y reunirán cuantos objetos hayan llevado a la escuela, y no se quitarán el abrigo ni harán otra cosa semejante.

De esto se deduce que las diversas formas de conducta que constituyen una cultura real pueden agruparse a partir de las situaciones que generalmente las suscitan. Toda situación generalizada se vincula a una serie de formas de conducta que presentan muchos aspectos en común. Por otra parte, es lo más frecuente que las variantes de dicha serie caigan dentro de ciertos límites fáciles de reconocer y que pueden haber quedado establecidos por consideraciones de orden puramente práctico. Éste es el caso de la cestería, en que sólo hay pocas maneras de hacer el tejido en espiral. Pero esos límites también pueden fijarlos las sanciones sociales, según puede verse en el hecho de que toda sociedad cuenta con determinadas técnicas para la celebración del matrimonio o para aproximarse al superior para pedirle un favor, y que en ambos casos el comportamiento que se aparte del normal no obtendrá los resultados apetecidos. Este hecho es reconocido tácticamente por los miembros de la sociedad. La conducta que se mantenga dentro de los límites de la eficacia se considerará como normal, pero aquella que se exceda se tendrá por ridícula y con frecuencia reprensible.

Esta variabilidad de las respuestas normales ante determinada situación puede considerarse como una pauta dentro de la cultura real, y a la inversa, esta última puede concebirse como una configuración compuesta de un gran número de pautas que en mayor o menor grado están mutuamente ajustadas y relacionadas entre sí desde el punto de vista funcional. Importa recordar que una *pauta de la cultura real* no es una forma singular de la conducta, sino toda una serie de formas de conducta que varían dentro de ciertos límites.

La variabilidad de la conducta en toda cultura real presenta un serio problema, incluso en el caso de tener que hacer su simple descripción. Claro es que no se pueden describir todas las formas de conducta que juntas constituyen la cultura, ni es posible presentar toda la serie de formas de conducta que constituyen las respuestas normales a cada una de las situaciones que pueden hacer reaccionar a los miembros de una sociedad. El investigador se ve precisado a presentar una *construcción cultural* tanto para dar un cuadro comprensible de una cultura como para manejar los datos culturales. Establece el modo¹ de la limitada serie de variaciones que están comprendidas en cada una de las pautas culturales reales y entonces utiliza este modo como símbolo de pauta cultural real. Por consiguiente, si el investigador encuentra que los miembros de determinada sociedad tienen el hábito de acostarse entre las ocho y las diez, pero que el modo para su serie de casos cae en las nueve y cuarto, entonces dirá que el hecho de acostarse a las nueve y cuarto es una de las pautas de la cultura que estudia, pues este punto modal puede considerarse como una *pauta cultural teórica*. La totalidad de la construcción cultural se establece combinando todas las pautas culturales teóricas que en esa forma se han desarrollado, y en gran parte mantiene con la cultura real la misma relación que las pautas construidas con las reales. Aunque la cultura construida en ningún punto tenga una exacta correspondencia con la real, si proporciona una aproximación, breve y conveniente, de las condiciones dominantes en la cultura real. La experiencia ha demostrado que a base de semejantes construcciones no sólo es posible estudiar la estructura de las culturas reales y las relaciones recíprocas de sus pautas componentes, sino también predecir con bastante probabilidad la conducta de los miembros de una sociedad en situaciones diversas. Las construcciones culturales no son más que simples instrumentos indispensables al investigador, y cuya creación la justifica su utilidad.

Resumiendo, la *cultura real* está formada por la suma total de las formas de conducta que comparten y que han tenido que aprender los miembros de una sociedad. Una *pauta cultural real* representa una variabilidad limitada de las formas de conducta dentro de la que normalmente quedarán comprendidas las respuestas de los miembros de una sociedad a una situación determinada. Así, los individuos pueden comportarse de diferente manera sin salirse de la pauta cultural real. Una *pauta cultural teórica o construida* corresponde al modo de las variaciones dentro de una norma cultural real. Una vez bien entendidos estos conceptos fácil es resolver la mayor parte de las dificultades que se hallan al relacionar la experiencia y la conducta individuales con los datos culturales presentados en forma modal.

Al considerar las condiciones en que se efectúa el desarrollo individual, salta a la vista el valor de las pautas culturales teóricas cuando se trata de resumir las influencias ambientales que importan para la formación de la personalidad. Por lo general, todo ser humano se

¹ En toda serie estadística, el modo corresponde a aquel punto de la serie en que se concentra el mayor número de las frecuencias. El modo, por consiguiente, representa lo típico de la serie. En cuanto a las pautas culturales, el autor considera que como cada una de ellas muestra cierta elasticidad en cuanto a su práctica, aquella forma más frecuente de practicarla, su modo estadístico, puede denominarse pauta cultural construida. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que una pauta cultural es teórica por hacer abstracción de las variantes que no corresponden al modo estadístico, pero que en realidad corresponde a la forma típica o más frecuente de cumplirla. La pauta cultural real, en cambio, comprende todas las variantes que la pauta puede presentar en cuanto a su práctica. [T.]

desarrolla y actúa como miembro de grupos organizados que participan de un “hábitat” común, de lo que se deduce que la mayor parte del medio ambiente con el que se encuentra en relación recíproca está representado por los demás individuos o por los objetos fabricados por ellos. Este hecho es particularmente cierto respecto a las primeras fases del ciclo de la vida, cuando se colocaron los cimientos del desarrollo de la personalidad. El cuidado de los adultos interpone una barrera entre los niños y la mayor parte del medio ambiente natural de su sociedad, como el niño esquimal que acomodado en la “parka” de su madre se siente poco afectado por la temperatura ártica. Muchísimas de las primeras experiencias del individuo se derivan de la conducta de otras personas cerca de él, como en el caso de las técnicas del adulto para atender al niño, o las respuestas del adulto ante la conducta de la niñez. Pero esa conducta también puede estar orientada hacia los fines deseados por el niño mismo, lo que hace que éste la observe e imite. En ambos casos la conducta de los demás suministra experiencias al niño a expensas de las cuales forma sus propias pautas de conducta. De este modo, en nuestra sociedad, la desaprobación de los adultos cuando el niño come con los dedos le hace abandonar pronto la costumbre, al mismo tiempo que observa en los mayores ciertas formas de obrar. Esto le provee de las pautas culturales que después pone en práctica, tal vez privadamente.

La mayoría de los acontecimientos de consecuencias duraderas en la formación de la personalidad son del tipo de repetición. Si un episodio inusitado y violento es capaz de provocar resultados traumáticos, la esencia del desarrollo de la personalidad, como la de las formas de instrucción más directa e inmediatas, está en la repetición de determinados estímulos y de las formas de conducta que constituyen para ellos las respuestas adecuadas. Bajo las condiciones normales de la vida social, la mayor parte de los estímulos externos a los que el niño responde tiene por origen la conducta de otros individuos, y aunque ésta nunca sea la misma en dos ocasiones, casi siempre sus variantes corresponderán a una u otra de aquella limitada serie de formas de conducta que, como ya se dijo, constituyen las pautas de la cultura real. Por otra parte, parece haber una estrecha correlación entre el modo de las variantes de la conducta de la serie mencionada y el tipo de experiencia que el individuo obtiene por sus contactos con personas que actúan dentro de la serie, es decir, de la pauta cultural real. En otras palabras, respecto a sus efectos sobre el individuo, las diversas formas de conducta de una pauta cultural representan lo que en física se llama *fenómenos convergentes* a la larga, sus diferencias tienden a anularse, de modo que su resultado cumulativo en la formación de la personalidad es muy semejante al que se producirá por la repetición de un solo género de conducta que estuviera situado en el punto modal de la serie que constituye la pauta. En consecuencia, la experiencia derivada del hecho de comer entre las doce y la una, pero con más frecuencia alrededor de las doce y media, sería muy semejante a la adquirida por hacerlo invariablemente a esta hora.

Pero es preciso añadir en seguida que esto no implica que los resultados del contacto con una pauta de la cultura real sean los mismos para todos los individuos, porque existen abundantes pruebas de que no es así. La experiencia de todo sujeto al participar en una situación dada, no sólo se ve influida por la situación en sí, sino también por sus propias capacidades y percepciones. Así, una pauta cultural, según la cual un muchacho no debe dejar que falte leña, no producirá el mismo tipo de experiencia si es fuerte y activo que si es débil y enfermizo. Para un niño a quien se le ha inculcado que los gitanos son robachicos,

la presencia de uno de ellos tendrá un significado totalmente distinto al de otro que ignore ese rasgo folklórico. Pero incluso en aquellos casos en que la situación externa se pueda considerar como constante, estos factores individuales producen resultados diferentes, según la persona de que se trate.

Puesto que una construcción cultural es la suma de los modos de las diversas pautas que componen una cultura real, y puesto que el modo de cada pauta está íntimamente correlacionado con el tipo de experiencia que los individuos obtienen de los contactos con ella, se deduce que tal construcción cultural puede utilizarse para resumir el medio *socio-cultural* del que los miembros de toda sociedad derivan el conjunto de su experiencia. Aunque a los miembros de una sociedad no les sea posible tener experiencias originales de todas las pautas de su cultura, todos ellos entrarán en contacto con muchas pautas iguales. Estas pautas, tal como están representadas en la construcción cultural, pueden considerarse como constantes en el estudio de la formación de la personalidad. Proporciona el trasfondo uniforme por referencia al cual pueden estudiarse y compararse las diversas respuestas y las configuraciones de la personalidad de los miembros de una sociedad, y para los estudios de la personalidad es una ayuda indispensable establecer dicha base como punto de referencia estable.

Un ejemplo concreto aclarará más la relación entre las pautas culturales y la experiencia común de los miembros de una sociedad en particular. Supongamos que en una sociedad hay una pauta según la cual se debe alimentar a los niños siempre que lloren, y no hacerlo más que en ese caso. Dadas las variantes de dicha pauta cultural que sin duda producirán las exigencias de la vida diaria, se puede afirmar que no todos los miembros de esta sociedad han de haber sido alimentados al llorar. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones todos los habrán sido según la pauta, dando como resultado que a todos se les han brindado muchas oportunidades para hacer del llanto la primera respuesta para satisfacer el hambre, por lo que sus experiencias tendrán mucho de común a pesar de toda la variabilidad del funcionamiento de la pauta y, de sus diferencias individuales. A este respecto, todos los miembros de una sociedad se parecerán mucho más entre sí que lo que se parezcan a los de alguna otra sociedad en que la pauta para alimentar a los niños se encuentre estrictamente trazada, y en la que el llanto no se tome en cuenta o, por el contrario, sea castigado.

Las construcciones culturales, en el estudio de la personalidad, no sirven sólo para resumir el medio ambiente socio-cultural; también ayudan mucho en la diagnosis de la personalidad individual. Toda pauta construida representa el modo de las formas de conducta de una serie de individuos respecto a una situación, y se hallará que, aunque normalmente todas las variantes de la conducta de ese individuo estén dentro de la variabilidad de la norma cultural real, rara vez corresponderán a la totalidad de esta variabilidad. Serán una parte de ella, y es posible que el modo individual en este sector difiera considerablemente del de la pauta cultural en su conjunto. La diferencia existente entre este modo individual y la pauta cultural construida reflejara el compromiso que todo individuo tiene que establecer entre las pautas culturales de su sociedad y sus propias inclinaciones. Dichas desviaciones individuales, si no aparecen más que en unas cuantas pautas, no son de gran importancia para la diagnosis de la personalidad. Por consiguiente, si la pauta indica que un sujeto debe hacer grandes y frecuentes regalos a su suegro, y en realidad le da lo menos que puede, eso

no significará otra cosa sino que le desagrade su suegro o que tiene ya pensada la ruptura de su matrimonio. Sin embargo, si el modo de los diversos campos de variabilidad de la conducta de un individuo se desplaza mucho con respecto a una gran serie de pautas construidas, es de suponer que la dirección de este desplazamiento refleje alguna cualidad especial del individuo. Así, si el sujeto antes mencionado no solo esquivaba sus obligaciones con su suegro, sino también en la mayor parte de las demás situaciones que requieren gastos, podemos estar seguros de que se trata de un avaro. En efecto, en la opinión que diariamente nos formamos de la personalidad de los demás, utilizamos constantemente este factor de la desviación del modo de las pautas culturales, aunque esta utilización se efectúe de una manera inconsciente. No expresamos las normas de conducta en términos de pautas culturales, pero sabemos lo que son, reconocemos en seguida las derivaciones, y de acuerdo con ello clasificamos a los demás.

Pero antes de dar por terminado este asunto, sería bueno mencionar otro aspecto de la situación, referente a las pautas culturales. Además de las pautas reales y de las pautas teóricas creadas a base de la observación y esquematización de la conducta por el investigador, toda cultura comprende cierto número de lo que podemos llamar *pautas ideales*. Se trata de abstracciones creadas por los miembros mismos de las sociedades y que representan el consenso de la opinión sobre la forma en que se debiera comportar la gente en situaciones especiales. Ahora bien, la cuantía de dichas pautas ideales varía considerablemente de una a otra sociedad. Algunos grupos son muy conscientes de la existencia de la cultura y propensos a hacer generalizaciones sobre la conducta. Sin embargo, no hay uno solo que invente pautas ideales de conducta para toda las situaciones. Incluso en las sociedades de cultura más consciente y de mentalidad más afecta al análisis, de vez en cuando encuentra el investigador que los informantes son totalmente incapaces de expresar cuál sería la conducta adecuada en una situación especial, y se ven precisados a relatar lo que sucedió en otras ocasiones pasadas en que surgió esta situación. Esta falta de pautas ideales es tanto más interesante, ya que la comparación de los relatos revela generalmente la presencia de una pauta cultural real con un modo de variabilidad fácil de notar. Por lo común, parece que las pautas ideales se desarrollan con más frecuencia en relación con aquellas situaciones que una sociedad considera como de más importancia, y particularmente con las que implican la acción recíproca de individuos colocados en posiciones socialmente diferentes.

Las pautas ideales pueden no concordar, y de hecho ocurre así casi siempre, con las pautas modales o teóricas que el investigador crea mediante sus observaciones de la conducta real. En ciertos casos, esta falta de concordancia no refleja más que la imposibilidad de que la pauta ideal marche con la realidad de los cambios culturales. Esas pautas se basan en la memoria de las cosas que fueron y no en la observación directa. Puede ser también que la pauta ideal nunca haya concordado en otros casos con el modo de la pauta real, sino que represente un desiderátum, un valor que se ha violado más veces que se ha cumplido. En ambos casos, las pautas ideales ejercen cierto efecto normativo, desanimando que la gente se desvíe mucho de ellas. Sin embargo, cuando dichas pautas ideales llegan a ser simples expresiones y se cristalizan totalmente, tienden a perder parte de su influencia porque adquieren una existencia independiente y en vez de representar la respuesta adecuada a una determinada situación se transforman en la respuesta adecuada a una interrogación especial.

Hay pautas ideales como “haz bien y no mires a quien” que sobreviven como respuesta verbal frente a la memoria personal y observación diaria de lo contrario. Estas expresiones puramente verbales son pautas de la cultura real pero deben clasificarse como literatura de una sociedad y no dan más indicación de la conducta real de sus miembros que cualquier otro rasgo del folklore. Es, pues, muy de desear que quienes intenten estudiar las culturas distinguan con toda claridad las construcciones culturales establecidas por ellos a base de la observación y las pautas culturales ideales que les transmiten verbalmente los miembros de la sociedad, sin importarles la honradez y las buenas intenciones con que lo hagan.

Los lectores cuyo interés principal radique en la psicología de la personalidad considerarán seguramente que se ha consagrado demasiada amplitud al análisis del concepto de cultura. Reconocemos que gran parte de lo que se ha dicho guarda escasa relación con las investigaciones referentes a nuestra propia sociedad y cultura, pero es que los tipos de conducta normal son en ellas tan bien conocidos del investigador. Y tan fácilmente reconocibles las desviaciones, que no requieren puntualizar su significado. Sin embargo, cuando las investigaciones rebasan este campo, relativamente estrecho, se impone una explicación de los conceptos culturales.

BEAUCAGE, Pierre. Observaciones sobre diversidad, cultura y educación.

OBSERVACIONES SOBRE
DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

Pierre Beaucage*

El tema de la diversidad cultural está suscitando un interés creciente en el mundo actual y su justa evaluación constituye un desafío para varios campos de la práctica social, en particular el de la educación.

En los varios sistemas educativos, y entre los profesores y administradores, subsisten actualmente algunas concepciones y práctica heredadas de premisas ya rebasadas sobre la cultura y el hombre, a la vez que se está elaborando un marco de reflexión más acorde con los conocimientos de hoy.

Desde hace más de un siglo se pidió a la antropología su contribución al conocimiento de la dinámica cultural, sobre todo en lo que toca a las regiones indígenas. Por eso, pienso que pueden ser de interés para pedagogos indigenistas estas observaciones sobre las varias concepciones de la diversidad cultural que se han sucedido en antropología y que tuvieron consecuencias sobre la educación indígena.

Consideramos tres puntos: la idea de progreso, el relativismo cultural y el derecho a la diferencia en un marco de poder.

La idea de progreso: una herencia ambigua

* Antropólogo, catedrático de la Universidad de Montreal, Québec, Canadá.

La antropología nace a finales del siglo XVIII y se desarrolla en el XIX, junto con una gran idea que marcaría toda la historia moderna, la de progreso. Hoy, esta idea está tan metida en nuestro modo de ver el mundo que a menudo nos olvidamos de que hace relativamente poco tiempo, en términos históricos, que consideramos que el mañana tiene que ser mejor que hoy, y que hoy es necesariamente mejor que el ayer. Antes, en varias civilizaciones humanas, prevalecía más bien la idea contraria, la de una degeneración a partir de una edad de oro.

Este cambio de concepciones en Occidente correspondió al desarrollo fenomenal de las ciencias naturales, que culminó en la tesis de Darwin acerca de la evolución y tuvo consecuencias en todos los campos del conocimiento humano.

En antropología, siguiendo el pensamiento evolucionista, se considera que las varias culturas que se encuentran en el planeta, eran rezagos de las etapas anteriores que había recorrido de la más desarrollada, es decir, la cultura occidental. En consecuencia, como el progreso se hacía en una sola dirección (evolucionismo unilineal), la gran área de la sociedad europea era “ayudar” a los demás pueblos a alcanzar cuanto más rápido el modo de vida occidental. Aunque esta “ayuda” tuviera que hacerse a la fuerza.

Esto fue la gran justificación del colonialismo y la gran excusa de sus brutalidades: no se podía escapar de las leyes de la evolución.

Por supuesto, después de la dominación política y económica, la educación se atribuyó el papel fundamental en lo que se llamó la ACULTURACIÓN de los pueblos indígenas, es decir, la sustitución de su lengua, sus costumbres, sus valores, por los de Occidente.

Según la frase célebre de Lázaro Cárdenas, al fundar el Instituto Nacional Indigenista: “No es para indemnizar a México, sino para mexicanizar al indio.”

A pesar de las situaciones concretas muy distintas de países como Canadá y México, por ejemplo, encontramos que la educación indígena tuvo esta misma finalidad aculturativa, y eso, hasta fines de los años 60. Por ejemplo, en Canadá, se obligó a varias generaciones de indígenas de los territorios del Norte a mandar a sus hijos a internados situados a miles de kilómetros de distancia, donde olvidaban su lengua y su cultura, hasta el punto de volverse extranjeros a sus propios pueblos cuando regresaban.

Aunque se ha criticado mucho, después este enfoque educativo que se llamó “etnocida”, no todo fue negativo. Muchos educadores, a pesar de que la orientación del sistema era hacia la destrucción cultural de los pueblos indígenas, se dedicaron con esmero a dar a sus alumnos los elementos imprescindibles para poder luchar en el mundo contemporáneo. Y, al entrar en contacto con las culturas indígenas, los que eran más abiertos de espíritu se dieron cuenta de sus extraordinarias riquezas, que recopilaban como tesoros que estaban a punto de perderse.

Un aporte de la antropología: el relativismo cultural

Mientras tanto, la antropología también seguía su camino. Mientras los grandes teóricos evolucionistas del siglo XIX no salían de sus gabinetes de Londres o París, a partir del siglo XX, los investigadores descubrieron la necesidad de hacer trabajo de campo.

El impacto sobre la concepción de los pueblos indígenas fue enorme. Se abandonó la teoría evolucionista al descubrir que todas las culturas eran organizadas internamente de forma coherente y podían satisfacer las necesidades de la gente, necesidades que también eran definidas culturalmente. Por ejemplo, los evolucionistas consideraban que la alimentación de los inuit (esquimales) del norte de Canadá, a base de carne y pescado crudos, era inferior, y que había que acostumbrar a los niños a comer pan, papas, azúcar para que se desarrollaran bien, física e intelectualmente. El resultado fue todo lo contrario de lo que se esperaba: empezaron a tener problemas de salud, caries en los dientes, obesidad, etcétera, lo que no conocían antes.

A nivel de los valores también los antropólogos de campo pudieron observar cómo las normas de reparto de bienes entre varias familias, como se observa en México en las fiestas de los pueblos, contribuían a superar las contradicciones de la vida social, creando relaciones más armoniosas dentro de la comunidad, a diferencia de las grandes ciudades modernas. De tal forma que el poder convivir por largos ratos con miembros de otras sociedades nos llevó a los antropólogos, a poner en cuestión a la superioridad de nuestra propia cultura.

La antropóloga Margaret Mead describió cómo entre los jóvenes de Samoa, no se manifestaba la “crisis de la adolescencia”, típica de los jóvenes de las ciudades norteamericanas; ella lo atribuyó a la coherencia del sistema de valores de los samoanos, frente a la heterogeneidad de contenidos culturales con los que tienen que enfrentar los jóvenes de la ciudad.

El trabajo de campo, llevó a los antropólogos a descartar la idea que había una cultura, la suya, la occidental, que tenía que imponerse a todas las demás porque era superior. Y llegaron a la conclusión de que la aculturación resultaba más bien de la correlación de las fuerzas militar, política y económica que existían en el ámbito de cada nación como en el nivel internacional, y que permitía a las metrópolis mundiales imponer no sólo su tecnología, sino también sus usos y valores. A esta nueva concepción se le llamó relativismo cultural.

Tal cambio de orientación hubiera debido tener un impacto considerable sobre los programas en regiones indígenas, y en particular sobre la ecuación, puesto que antropólogos, pedagogos y administradores seguían colaborando. Pero no fue así y los modelos aculturativos, descartados ya por la ciencia, mantuvieron su vigencia en la práctica hasta los años 60.

Entre los varios factores responsables de este estancamiento, se debe subrayar los propios intereses del Estado. Aunque ya los estudios realizados en zonas indígenas mostraran los efectos destructuradores de cierta modernización impuesta desde arriba (alcoholismo,

miseria acendrada, criminalidad) los estados tenían fuertes motivos para proseguir con la aculturación de los indígenas.

En Canadá los inmensos territorios indígenas del norte (más de 40% de la superficie del país) contenían recursos naturales muy codiciados (minas, bosques, hidroelectricidad); la aculturación de indios e inuit y su subsecuente concentración en ciudades eran la condición necesaria para que las transnacionales pudieran explotar estos recursos.

En México, el programa de industrialización nacional que se llevó a cabo entre 1940 y 1970 requería de una aportación continua de mano de obra barata y de un mercado interno que se ampliara. La aculturación de los indígenas, al suprimir las barreras lingüísticas y culturales, servía muy bien a estos dos propósitos.

Para que se resquebrajara la vieja concepción aculturadora, hacía falta un cambio en la correlación de fuerza mundial. Esta vino con el proceso de descolonización masiva que tuvo lugar a partir de finales de los años 50, en un contexto de rivalidad entre los dos bloques, el comunismo y el capitalismo. La descolonización se fundó sobre el derecho de los llamados “pueblos coloniales” a la auto-determinación, al igual de las naciones occidentales. Dentro de los propios estados-nación, al norte y al sur, al este y al oeste, grupos hasta entonces marginados o *degundarizados*, como los negros, los jóvenes, los indígenas ¡y las mujeres! También reivindicaron sus derechos con acciones directas: marchas, proclamas, plantones, etcétera.

Los gobiernos tuvieron que retroceder. Se otorgó la independencia a las colonias que la exigían con bastante fuerza, se extendieron los derechos cívicos a las minorías hasta entonces legalmente o prácticamente excluidas, se abrieron las puertas de los colegios y de las universidades a los indígenas y a las mujeres. Y, a la vez, empezó un cuestionamiento de largo alcance sobre el contenido mismo de los programas educativos. Se demostró con facilidad cómo los manuales de lectura acondicionaban a los niños y a las niñas a la división tradicional del trabajo entre sexos, cómo los libros de historia reflejaban exclusivamente el punto de vista de los grupos dominantes (en Canadá, los blancos, en México, los mestizos), etcétera. El impacto –muy postergado- del relativismo cultural en los programas educativos y culturales se llamó: MULTICULTURALISMO. Se reconocía por fin que dentro de los estados podían coexistir varias culturas, que cada una de éstas tenía derecho a persistir y expresarse.

A partir de los años 70, se fomentaron, en muchos países, amplios programas para conocer más a fondo las varias culturas indígenas que habían sabido resistir el embate de la aculturación y que quedaban muy vivas, en casi todos los países de América. Se fomentó la enseñanza en lengua indígena, se dio espacio para las manifestaciones artísticas y literarias, se escribieron libros, se abrieron estaciones de radio. Esta apertura no era sin límites, sin embargo. Si bien los estados se resignaban a admitir la existencia de las CULTURAS indígenas, no llegaron a reconocer que había PUEBLOS indígenas. Lo que hubiera cuestionado, a mediano plazo, la mera subordinación política en la que se mantenía a los indígenas, es decir, se persistió negando su existencia como colectividades.

A pesar de estos límites, el hecho que se promoviera el multiculturalismo, a la vez que se desarrollaban organizaciones indígenas de toda clase, permitió una toma de conciencia importante de la realidad indígena más allá de las fronteras de las comunidades, en las que se había fragmentado la población nativa después de la conquista. De esta toma de conciencia, por supuesto, fueron parte activa los maestros indígenas. Estos constituyen a menudo el único sector de la comunidad que posee suficientes conocimientos tanto de la cultura indígena como de la del grupo dominante (por ejemplo, leyes, trámites) para poder ayudar a los individuos y a la colectividad frente a los aparatos políticos y económicos modernos.

Hacia el derecho a la diferencia en situaciones de poder

El reconocimiento por parte del Estado de la existencia de las culturas indígenas, tuvo y tiene importantes límites. En primer lugar, el Estado atribuye el derecho natural de definir QUÉ son las culturas indígenas y CÓMO han de preservarse. Por ejemplo, en Canadá, es el gobierno, y no los grupos indígenas, quien deja de serlo. Y por eso, nuestro gobierno siempre se negó a firmar el Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo, donde se dice que es indígena quién se reconoce como tal y es reconocido por una comunidad a la que pertenece. En México, en varias ocasiones, el Estado ha tratado de manipular las organizaciones indígenas para llevarlas a adoptar en forma acrítica sus políticas agrarias, sociales o educativas.

Pero los estados no tienen el monopolio en estos intentos de definir, desde el exterior, lo que son, o deben ser las culturas indígenas. La lucha indígena ha suscitado la aparición de varios aliados, desde grupos políticos progresistas hasta la Iglesia, pasando por asociaciones ecologistas. Estos aliados construyen también definiciones de los indígenas, que puede cuadrar o no con las concepciones de los propios indígenas. Por ejemplo, hace unos años, un indígena *kuna* de Panamá denunciaba el hecho de que su pueblo había recibido importantes apoyos de grupos ecologistas europeos en su lucha por el territorio de Kunayala; pero que cuando solicitaron ayuda para construir un aserradero, se les negó, diciendo que: “los indios cuidan los árboles, no los cortan”.

Esta visión externa, la llamamos “esencialista”, porque pretende fijar la cultura en un determinado momento, considerando que todo cambio que se introduzca en ella la desnaturaliza. Solamente la cultura occidental, tendría la posibilidad de cambiar, las demás quedarían inmóviles, como bajo la vitrina de un museo FOLCLORIZADAS. Por lo contrario, lo que empezaron a reivindicar los indígenas, es el derecho de cambiar siguiendo un camino determinado por ellos mismos, lo que se llama, EL DERECHO A LA DIFERENCIA. Esto implica también, el poder escoger de la cultura dominante los elementos que parecen deseables y que son compatibles con los demás valores culturales, puede incluir tanto a los antibióticos como a las computadoras, y excluir el encarcelamiento de los delincuentes (a cambio de una reparación a sus víctimas, por ejemplo).

Refiriéndose a esta situación, el antropólogo Guillermo Bonfil propuso situar la problemática de las culturas indígenas, hoy, en el contexto del poder. Mientras una visión “esencialista” externa se preocupa por saber si tal costumbre es realmente de ORIGEN

indígena, y separa una cultura por trozos; lo que importa, según él, es quién CONTROLA el proceso cultural. Por ejemplo, la agricultura maicera es de origen indígena, y es controlada por los indígenas; mientras la cría de ovejas es de origen europeo pero ha sido integrada al área controlada por los indígenas. Por otro lado, las danzas tradicionales pueden ser de origen indígena, pero si se hacen en un ambiente turístico, llegan a ser completamente controladas por el exterior. En cuanto a la escuela, representa el perfecto ejemplo de una institución que, aunque esté situada adentro de la comunidad, ha estado históricamente bajo el control exclusivo del exterior.

En este contexto, no se puede plantear la existencia de una cultura indígena que la considera suya y que puede por las instancias propias decidir sobre la relevancia de incorporar elementos externos compatibles.

Este nuevo planteamiento impone una orientación diferente a la ecuación indígena. En la perspectiva aculturativa, había un fin claro: acabar con la cultura indígena y reemplazarla por otra. En la perspectiva del multiculturalismo, el fin era igual de claro, aunque opuesto: preservara la cultura indígena, asentando la ecuación sobre la transmisión de usos y de valores propios y eliminando de los contenidos educativos los elementos foráneos.

La consideración de que las culturas no existen en sí, sino con pueblos que las sostienen y las sustentan continuamente con sus prácticas y experiencias, nos lleva ahora, al INTERCULTURALISMO. Es decir, a una visión abierta de la dinámica de las culturas y de sus interrelaciones. Esta perspectiva representa un verdadero desafío para el maestro indigenista, pues, dentro de una institución que fue creada y manejada para controlar desde afuera el cambio cultural de los indígenas; le incumbe, al contrario, unir fuerzas con las demás fuerzas locales de cambio para hacer pasar bajo control indígena los elementos culturales y sociales que se necesitaban para poder mantenerse y desarrollarse en un mundo cada vez más globalizado.

GUTIERREZ, Canto Elvia Leticia. (2001). “Diversidad cultural, identidad y educación”. En: Jorge B. Martínez Zendejas (comp.) 2001. Diversidad cultural y educación. Memoria del primer congreso regional. México; UPN

DIVERSIDAD CULTURAL, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN

Elvia Leticia Gutiérrez Canto*

Se entiende por diversidad, una amplia gama de factores que poseemos y que nos hacen diferentes a los demás. Nuestro país es rico en la diversidad, ya que es pluriétnico y pluricultural.

* Maestra indígena bilingüe encargada de grupo en el nivel primaria en la escuela de Acaxiloco, Zona Escolar 136, Cuetzalan, Puebla, México.

El curso-taller de actualización, realizado en Cuetzalan, Puebla, los días 16 al 20 de junio de 1998, impartido a todos los docentes que asistimos a él, permitió a valorar la diversidad que existe en el contexto en que desarrollamos nuestro trabajo.

En este contexto, la escuela es un espacio donde interactúan alumnos de diferentes grupos étnicos, poseedores de elementos culturales distintos, como lo son: el lenguaje, el sexo, el medio familiar en el que se desenvuelven, las costumbres, la capacidad de aprendizaje, etcétera; y en él, el maestro tiene la obligación de conocer, entender y respetar esa diversidad a fin de poder adecuarla a su trabajo docente.

Es de todos conocido que la gente indígena que forma parte de la población del país ha sido siempre humillada, marginada y maltratada y que por ello se han convertido en personas desconfiadas con quienes les son extraños y que desconocen su cultura. Lo anterior puede ser ha sido constatado, una y otra vez, en las comunidades del municipio de Cuetzalan del Progreso, en donde muchos de sus habitantes son autóctonos y conservan sus costumbres y tradiciones de origen prehispánico.

Sin embargo es necesario hacer mención de que dicha población, la población indígena en Cuetzalan, al igual que en otras partes, ha venido siendo objeto de influencias externas, tanto de parte de la gente mestiza que vive a su alrededor, como de los medios de comunicación masiva, cuyos programas conllevan un contenido basado en ideas y costumbres que no pertenecen a las culturas de los grupos indígenas, ya que son extranjeros.

Los motivos por los que ellos se niegan a que sus hijos sigan hablando su lengua en las escuelas se deben a que piensan que el hablar español es un signo de superación y desean, también, (como es su derecho) sobresalir en este mundo cambiante y cada vez más difícil: complejo.

Creo que como docente debemos dejar que los que pertenecen a algún grupo étnico, indígena, decidan, por sí solos si desean preservar su cultura y hasta qué punto, ya que los tiempos actuales que vivimos los “obligan” a cambiar.

Yo trabajo en una comunidad donde más del 60.5% son gente indígena, sin embargo, he notado que en los últimos cinco años la mayoría ya es hablante bilingüe al ingresar a la escuela primaria, mientras que una minoría sólo habla español y, otra mucho menor, la que habla solamente su lengua materna indígena: el náhuatl. Esto puede ser la consecuencia de los factores antes mencionados.

En este tipo de escuelas, entonces, las tareas del maestro serían las de lograr que los alumnos que hablan la lengua indígena, materna, la valoren y se sientan orgullosos de ella y el no permitir que en el grupo haya algún signo de discriminación, orientando y promoviendo en unos y otros el respeto a la diversidad.

También, con respecto a la diversidad, los formadores de docentes deben tener una perspectiva intercultural, que de lugar a la expresión de la diferencia y la experiencia de los maestros, para la elaboración de el currículum de los programas de educación básica.

Se debe olvidar, a mi parecer, la tendencia a crear modelos de docentes “ideales”, y dar mayor importancia al sujeto real y concreto en formación: el alumno.

Sobre todo, considero que se debe crear un plan de estudios acorde con la realidad de la región específica, en donde se le de prioridad a la diversidad cultural, lingüística y étnica, y no se adopten políticas educativas “ajenas”.

En conclusión, considero que para ese efecto cursos-taller como el impartido son sumamente constructivos, ya que permiten el acceso a información por medio de lecturas y conferencias magistrales dictadas por personal calificado, sobre todo por medio de la interacción dialógica entre los asistentes y la socialización de experiencias y vivencias entre los mismos maestros. En una palabra, por medio de estos cursos-taller se logra acceder a la teoría y se induce a los maestros a aceptar el compromiso de elaborar estrategias didácticas de acuerdo con las características lingüísticas y culturales de los alumnos.

IZQUIERDO, Castañeda Elba (2001). “Reflexiones en torno a la igualdad en las diferencias”. En: Jorge B. Martínez Zendejas (comp.) 2001. Diversidad cultural y educación. Memoria del primer congreso regional. México. UPN pp. 135-140

**REFLEXIONES EN TORNO A LA IGUALDAD
EN LAS DIFERENCIAS***
Elva Izquierdo Castañeda**

Los propósitos de la educación pública desde la creación de la SEP, se han orientado a ofrecer respuestas que correspondan a las necesidades de la población en general. Su construcción en el devenir histórico se ha traducido principalmente en consolidar la función educativa establecida por el artículo 3º. constitucional y el avance persistente hacia la igualdad de oportunidades y la justicia social. Tarea permanente que obliga a revisar los procesos históricos que han llevado al sistema educativo mexicano y sus modalidades, en particular en la educación especial a distintos enfoques educativos que conducen a repensar la función docente, la concepción de escuela, gestión pedagógica, intervención educativa y currículum frente a una realidad que no sólo atrae a los cinturones de miseria y marginación, sino que está presente en todos los sectores sociales tanto en el ámbito rural como en el urbano: la diversidad en todas sus dimensiones.

El reconocimiento y atención a la diversidad sociocultural, constituye un reto como expresión cotidiana del proceso educativo que obliga a otorgar significado al momento histórico que vivimos y a la actuación como educadores.

* N. de la a. El trabajo ha sido presentado en distintos eventos lingüístico-culturales en el nivel regional y nacional.

** Profesora responsable de la Unidad Radiofónica Bilingüe “Zacapoaxtla”, Zacapoaxtla, Puebla, México.
Pag.- 44

Los procesos educativos de la educación especial, a lo largo de este siglo, ha permitido hacer un recuento de lo que se ha realizado, percibiendo con mayor claridad lo que aún falta por hacer, revisar las prácticas y contenidos pedagógicos que contribuyan en la reconstrucción de una educación que resigne las experiencias, las estrategias, las potencialidades, los valores y las diferencias de cada uno de sus miembros y sus culturas, lo cual requiere un trabajo complejo para crear opciones que hagan posible esta realidad.

El planteamiento educativo actual busca ser respetuoso con la diversidad social, lingüística, política, cultural que se expresa en las diferencias de género, étnicas y psicológicas como la discapacidad.

Frente a este imperativo étnico, jurídico y pedagógico la institución escolar tendrá que ofrecer posibilidades a todos los alumnos y alumnas para comprender su historia, tradiciones y cosmovisión, lo cual implica conocer, respetar e interactuar con todos los grupos y pueblos de nuestro país en el marco de una filosofía de respeto y colaboración.

El enfoque central que caracteriza la modalidad de la educación especial a partir de su especificidad, refleja un tratamiento asistencial de la política educativa.

Desde esta perspectiva, el acercamiento a la comprensión de la diversidad sociocultural que se expresa en lo educativo, hace necesario comprender, localizar e identificar una respuesta contundente a las problemáticas pedagógicas que se generan en este complejo contexto.

La diversidad hace referencia a que cada uno de nosotros es un ser original e irrepetible, en una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamiento y punto de vista diferentes.

Sin embargo, habrá que tener cuidado con la utilización de este termino, pues bajo el nombre de diversidad se colocan significados y campos de operación desde distintas perspectivas. Así, suele utilizarse con una visión estática y a-histórica, de los procesos de identidades culturales o bien, entendiendo lo sociocultural como una totalidad sin diferencia internas significativas, sin transformación en el tiempo y en el espacio.

Estos enfoques pueden llevar a propuestas educativas de atención a la diversidad como si esta fuera un hecho preestablecido, homogéneo, sin movimiento, producto de un desarrollo natural y no como una construcción histórico social determinada.

De ahí que desarrollar propuestas de atención a la diversidad sociocultural requiere situar la complejidad de interacciones y comprender las relaciones entre los elementos culturales, la estructura de sus decisiones; las tensiones, contradicciones y conflictos, que se expresan en la configuración de la sociedad. Sin aislar la experiencia escolar de la totalidad sociocultural y económica de la que forma parte.

La identificación de las decisiones que en materia de política educativa se adoptaron desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, en México, pone de manifiesto los principios democráticos y de justicia social que orientaron una ecuación de atención

igualitaria pero negaron la diferencia social y cultural de la escuela privilegiando el carácter universal de la cultura, del conocimiento, de la concepción de escuela y del hombre.

La filosofía humanista que durante mucho tiempo orientó la educación pública hacia el trato igualatorio y no discriminatorio, excluyó lo particular y lo heterogéneo para colocar su lente en lo homogéneo de la población.

A pesar de la excesiva normatividad y roles estereotipados que propició esta perspectiva educativa, las prácticas escolares de las modalidades desarrolladas expresaron sus particularidades y razón que las identifican. Los colectivos minoritarios al encontrarse e interactuar fuera del contexto educativo, con otras personas diferentes, ya sea en los rasgos o características físicas, en el idioma diferente o distintas costumbres, adquirieron conciencia de ser tratados con una educación segmentada que los excluyó y los volvió invisibles en la educación homogénea y normativa, pues la diferencia representó por más de medio siglo obstáculo de los alumnos y alumnas.

Asumir el compromiso educativo de comprensión y atención a la diversidad en la educación, desde su atención en la primera infancia, hace necesario reflexionar respecto al significado de esta etapa de desarrollo, explicarse los derechos y deberes de la infancia, sus mundos y relaciones, sus aficiones e intereses en un contexto sociocultural; implica además, compartir con el resto de los niveles educativos, la importancia de reconocer el papel de la mujer en los distintos contextos, analizar su historia y recuperar su voz silenciada.

Por otro lado, estamos involucrados en el proceso de construcción de una ecuación que atienda la diversidad. En el caso particular de la educación especial, se busca entre otros aspectos, comprender la participación de las personas con discapacidad en todas las dimensiones de la sociedad, información y acciones para que la comunidad educativa pueda someter al análisis y contrarrestar los estereotipos negativos que se expresan en los ambientes familiares, escolares, en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

Atender las necesidades educativas de los menos con discapacidad, significa entre otras cosas, ofrecer una ayuda pedagógica que no se limita a insertar al alumno a la escuela regular y depositar la responsabilidad al maestro de grupo, significa compartir entre la educación especial y regular recursos humanos, metodológicos, didácticos, de comunicación, de interacción y de gestión pedagógica para atender a la diversidad.

Concebir la educación como una acción ética es asumir un compromiso consciente con la población a la que se está formando, asunto por demás complejo en la ecuación indígena; que exige en lo particular, realizar un análisis profundo de los proyectos educativos institucionales en lo referente a la falta de claridad en esta educación, si la educación tendrá que respetar sus tradiciones, su cultura, y su lengua para conservarlas y no salir de sus comunidades, o bien si lo pertinente es tratar pedagógicamente solo lo propio de las sociedades indígenas y abandonar lo ajeno; o si es un proceso de apropiación e interacción compartida de saberes que permita la intercomunicación y participación con diversas

culturas a fin de que todo individuo tenga la posibilidad de desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo.

Detenerse a reflexionar sobre la diversidad con una mirada educativa, significa asumir las semejanzas y las diferencias, implica un problema de valores en el sentido de los acuerdos establecidos entre los individuos para compartir su existencia en un espacio común. Los valores son importantes en la construcción de este campo, una vez que de ordenadores sociales de la diferencia, se han restringido a ser sólo indicadores de lo que se considera bueno y por descalificación de lo malo, sin preguntarse cómo fue que lo bueno se llega a establecer.

La comprensión de las sociedades para mantener el funcionamiento uniforme del conjunto, valoró como más importante la semejanza de las costumbres que sus diferencias, lo cual derivó en propuestas educativas que valoraron lo común o semejante como trascendente y de la diferencia como negación.

En palabras de Villoro (1995), la diferencia como singularidad excluyente implica la posesión exclusiva de ciertas propiedades diferenciales que establecerán una separación de los otros. Podemos entonces basar sobre ella nuestros principios de superioridad, en unos casos nuestro orgullo, que puede llegar a traducirse incluso como comportamiento regular en la marginación de los grupos menos fuertes.

La diferencia conduce así a la desigualdad, cuando la identidad no se vive como un proyecto de vida libremente elegido, sino como la posesión de una propiedad exclusiva que nos singulariza frente a los demás.

El análisis de la sociedad de la que somos protagonistas constituye un imperativo en la educación por atender la diversidad a partir, como señala Gómez Montero (1995), de la comprensión de los espacios multiculturales que evidencian una realidad de lo múltiple y lo diverso, no distorsionándola hacia el influjo determinante de lo económico, que deja de lado la validez y ámbitos de actuación de las diferentes culturas que configuran nuestro país.

Supone, entre otras cosas, cambio en las estructuras, modificación de actitudes, abrirse a la comunidad. Obliga a cambiar el estilo de trabajo de algunos docentes al tener que reconocer que cada niño es distinto, que tiene necesidades específicas y progresos de acuerdo a sus necesidades e intereses.

En el contexto internacional se vive una transformación estructural modernizadora, en la cual los llamados países punto, sustentados en su avance tecnológico de información y comunicación, experimenten un proceso de cambio cultural que se manifiesta en la aparición de distintos movimientos sociales, en derechos de poblaciones y grupos que luchan por sus identidades colectivas por las corrientes socioculturales y económicas dominantes.

En esta transición histórica de la sociedad mundial actual, la capacidad para desarrollar posibilidades de interacción y de intercomunicación que hagan posible la articulación de lo local y lo global resulta fundamental para acceder al conocimiento que impone participar en este nivel mundial.

Frente a los cambios de la globalización, la política educativa tendrá que desarrollar estrategias que permitan interactuar en un contexto de interconexión mundial sin dejar de lado el respeto y fortalecimiento de las identidades culturales y locales.

La atención pedagógica de la diversidad

Otra de las aportaciones importantes que apunta hacia la atención pedagógica de la diversidad es la visión analítica que Elba Gigante (1997), desarrolla a partir de la distinción de cuatro supuesto centrales:

1. Reformulación de la concepción de la escuela, acompañado de un profundo proceso de actualización de maestros y responsables de la educación.
2. Disposición de los profesores y de los responsables de la educación para construir nuevos conocimientos sobre esas realidades, y generar rupturas con las formas que se utilizan en la escuela para incorporar temáticas, que generalmente consisten en agregar materias o tópicos en los contenidos.
3. Implica reconocer la diversidad como parte de la cotidianidad de la escuela, en los contenidos curriculares, en las interacciones pedagógicas, en las estrategias didácticas, en las formas de gestión y evaluación.
4. Reconocer a la escuela como un ámbito de interculturalidad y de negociación de significados y sentidos.

Ingresar a un análisis serio y profundo sobre la diversidad, exige una elaboración teórica de sus componentes étnicos, jurídicos y pedagógicos desde una perspectiva social e histórica. Nos obliga a situar con claridad la concepción de la cultura; de la lengua, de las identidades individuales y colectivas y sobre todo de la responsabilidad de todos los sectores de la educación para revisar las relaciones entre la equidad y la atención a la diversidad.

Analizar la complejidad de la diversidad sociocultural en sus esferas jurídicas, éticas y en su implicación educativa, precisa distinguir sus dimensiones, la construcción de la concepción de la diferencia, el sentido de lo que significa reconocer, respetar e intervenir pedagógicamente en contextos diversos en la escuela desde una perspectiva histórica.

Por otro lado la importancia de profundizar en la discusión de supuestos educativos que sostienen y han sostenido como principios la igualdad en el sentido de otorgar el mismo trato a todos los alumnos y alumnas, conlleva a revisar críticamente el carácter universal de la concepción de la escuela, así como de sus implicaciones en las llamadas actitudes no discriminativas que velan las diferencias. Esta consideración resulta elemental para identificar la perspectiva liberal y humanista de la educación en México y explorar las tradiciones normalistas de la formación de los docentes.

Definir una posición teórica del término cultura, configura otros de los elementos fundamentales para la construcción de la diversidad sociocultural y de sus implicaciones pedagógicas.

La gama de posturas respecto a la concepción de cultura, alimenta a la construcción de la diversidad. Dentro de estas encontramos la perspectiva antropológica que hace de la cultura algo estático, aquella que la considera con un pasado y que no considera las sociedades vivas y actuales. También la que la considera como cosmovisión (como un conjunto de creencias y valores), la que la concibe desde el lenguaje de la escuela y que la considera como equivalente al conjunto de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos que ha producido la humanidad a lo largo de la historia. Dentro de esta última se incluyen los contenidos escolares, concebidos como saberes históricamente construidos a lo largo de la historia. Una historia y saberes occidentales legitimados.

En el marco de la diversidad sociocultural, la postura de cultura se constituye como un proceso, de producción e interpretación de significados (aportación de Geertz). Al mismo tiempo, los aportes del enfoque sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza que desarrollo Vigotsky apunta a la importancia del papel de la interacción social en la construcción de significados y de su interpretación.

La posición vitogotskiana, incorpora de un modo claro y explícito la influencia del medio social. Para él, el sujeto ni imita los significados, como el caso del conductismo, ni sólo los construye como en Piaget, sino que los reconstruye.

La cultura como señala Gigante (1997) “es un constructo interaccional, en el sentido que subraya la importancia de la interacción social y las normas que permiten la interpretación y producción de significados en situaciones concretas”, perspectiva productiva, según la opinión de Gigante, para interpretar los procesos de negociación cultural en la escuela.

En esta gama de planteamientos, se inscribe el reto (de nosotros como estudiantes de la línea de educación y diversidad cultural y lingüística, de la maestría en desarrollo educativo), pues la búsqueda de caminos en la transformación en la concepción de la escuela, sus contenidos, principios, valores y el papel de los agentes educativos que intervienen en este proceso son parte de la construcción teórica, pero también de la estrategia de atención de la diversidad sociocultural de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Nacional Coordinadora. *Programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo integral de las personas con discapacidad.*

México, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, mayo 1995.

Gigante Elba. “Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa”, en: *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México.* México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM/Miguel Porrúa, 1991.

-“Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”, en: *Básica, revista de la Escuela y del Maestro*, Fundación SNTE, año II, noviembre-diciembre de 1995, núm. 8, pp. 26-34.

Gómez Montero, S. “Construcción de valores en espacios multiculturales”, en: *Documento Base del encuentro Educación y Diversidad Cultural*, SEP / UPN, México, 1994, pp. 123-136.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México*, tomos I,II y III. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, SEP, 1996.

-*Programas de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP, 1996.

-*Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995-2000*. México, SEP, 1996.

SEP. “Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales”. *Equidad para la Diversidad* (documento preliminar), asesoría del secretario. México, 1997.

UNESCO. *La responsabilidad social de educar para el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad*. Confederación de Educadores Americanos, Cuaderno de Trabajo núm. 2.

Varese, Stefano. *Educación y diversidad Cultural: Escenario 2000, Diagnóstico y Evaluación de las Alternativas Educativas para la Población indígena*.

Villoro, Luis: “Igualdad y Diferencia. Un dilema político”, en: *Básica, Revista de la Escuela y el Maestro*, Fundación SNTE. México, año II, noviembre-diciembre 1995, núm. 8 pp. 26-34.

CASTRO, Barron Laura Guillermina, (2001). “Diversidad cultural identidad y educación”. En: Jorge B. Martínez Zendejas (comp.) 2001. Diversidad cultural y educación. Memoria del primer congreso regional. México. UPN pp. 112-151

LA DIVERSIDAD CULTURAL

Laura Guillermina Castro Barrón*

DIVERSIDAD CULTURAL

En los últimos años el discurso oficial reconoce la existencia de la diversidad cultural de nuestro país, pareciera como si descubriera algo que sabemos existe desde siempre, pero ¿qué que hoy en día se hable de diversidad cultural, cuando hace tan sólo algunos años el modelo era descalificar la diferencia o ignorarla?

Actualmente las mercancías, los capitales y las informaciones atraviesan las fronteras, aparece un proceso de internacionalización que lleva consigo un movimiento migratorio de personas en busca de mejores condiciones de vida. Los medios de comunicación permiten recibir información de cualquier parte del mundo de manera instantánea, pareciera que no hay distancias. Así, la cultura de masas penetra en el espacio privado, y como reacción, refuerza la voluntad política y social de defender una identidad cultural. La situación actual nos sumerge en la globalización pero también nos impulsa a defender nuestra identidad – dice Touraine- apoyándonos sobre grupos primarios (Touraine, 1997:11).

* Socióloga estudiante de la maestría en educación, línea diversidad sociocultural y lingüística, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusto, generación 1998.

En este contexto, se abre un espacio que permite hablar de la diversidad de pueblos y culturas. Revisando algunos autores que actualmente plantean el respeto a la diferencia encontramos varios niveles de análisis, desde el filosófico, sociológico o antropológico, hasta las implicaciones que el reconocimiento de la diversidad tiene en el campo educativo.

Dos autores que discurren de manera filosófica son Taylor y Villoro, así como Salieron retomado por Villoro, parten de que el reconocimiento de las diferencias se basa en la construcción de una identidad propia. Según Taylor:

La exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste o por falso reconocimiento (Taylor, 1993: 43).

Aquí se entiende por *identidad*; quiénes somos y de dónde venimos. Es lo que hay detrás y lo que da sentido a nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones. El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno. La exigencia de un trato igual a todos los miembros de la sociedad nace, en el campo de la doctrina política en la lucha de un régimen de privilegios. Para Taylor, la política de la dignidad que iguala a todos los ciudadanos y cuyo contenido fue la igualación de los derechos y los títulos, exige que tratemos a las personas de una manera ciega a las diferencias, imponiendo una falsa homogeneidad. En las naciones que albergan culturas diferentes dicha homogeneidad se traduce en realidad en la imposición de una cultura hegemónica sobre las demás.

En contraposición a lo anterior Taylor plantea la política del *reconocimiento*, que pide que sea reconocida la identidad única del individuo y del grupo, así como el hecho de que es distinto de todos los demás.

Existen, por otro lado, dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad. Uno parte de lo que es igual a todos, lo que implica una forma ciega a la diferencia, ya que constriñe a las personas a introducirse en un modelo homogéneo que no les pertenece de suyo. Esta política no es neutral, es en realidad reflejo de una cultura hegemónica, resultando que sólo las culturas minoritarias o suprimidas a asumir una forma que les es ajena.

Un segundo modo sería el de concebir la igualdad como reconocimiento y respeto a la particularidad. Al respecto, para Villoro, el modelo liberal no resuelve el problema del reclamo de las diferencias, ya que al plantear que todos somos iguales ante la ley y el poder, en realidad lo que se está promoviendo es la imposición de una cultura hegemónica sobre las demás. En la interpretación de la igualdad como homogeneidad, la singularidad aparece entonces como excluyente. Por su parte la política de la diferencia redefine la no-discriminación, exigiendo que hagamos de esas distinciones la base del tratamiento diferencial; la política igualitaria buscaría entonces alcanzar la igualdad en las diferencias. Esto me hace pensar en la educación, ya que se plantea que todos los alumnos son iguales e

incluso se busca desaparecer las singularidades. En esta ilusión de que todos somos iguales damos a todos un mismo currículum, considerando que todos partimos de lo mismo y obtendremos los mismos resultados; sin embargo, al no ser todos iguales, como se quiere hacer creer en el modelo homogéneo, las posibilidades de desarrollo no son finalmente tan igualitarias como se pretende.

Así, si se quiere pensar en una verdadera igualdad de oportunidades, habrá que reconocerse que no todo los individuos son iguales. Lo que significa, para el ambiente escolar, que hay que partir de las diferencias de los alumnos para posibilitar iguales oportunidades de desarrollo, que finalmente no nos llevarán a resultados homogéneos. Ya que –como los afirma Villoro- en la complejidad de los diversos se manifiesta la realidad. La armonía no es la homogeneidad, sino concordia de lo diverso.

El reconocer la diferencia, partiendo de una concepción de identidad, me permite reconocer la diferencia étnica, de género, social, es decir, si yo reconozco la diferencia puede ver que existe la diversidad.

Desde le plano filosófico podemos reconocer la diversidad, pero no es suficiente. Touraine plantea que no basta con el reconocimiento que ... nos coloca frente a los otros como vitrinas de un museo. Reconocemos la presencia de culturas diferentes de la nuestra, su capacidad de enunciar un discurso sobre el mundo, el ser humano y la vida, y la originalidad de esas creaciones culturales nos impone respeto y nos incita además s conocerlas, pero no nos permite comunicarnos con ellas (Touraine, 1997:15).

Es necesario, entonces, construir las vías que nos permitan lograr un reconocimiento de las culturas estableciendo una relación y comunicación entre ellas. En esta construcción los sistemas educativos juegan un papel importante. El reconocimiento y el respeto del otro fluyen en el discurso, pero no se ha logrado explicitarlo y, sobre todo, hacerlo en las escuelas.

En América Latina la discusión acerca de la heterogeneidad cultural también ha estado presente, en los países latinoamericanos la situación de la diversidad está básicamente referida a la relación de la sociedad con los grupos indígenas. Se puede observar que este debate presenta avances en la relación entre la diversidad cultural y la educación en el ámbito político.

Actualmente para posibilitar el reconocimiento de planeta la educación intercultural como al vía de entendimiento y desarrollo de las culturas. La educación intercultural designa la formación de todo ciudadano en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual.

El prefijo *inter* indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento) y al mismo tiempo una separación o disyunción (interdicción, interposición, diferencia). La especificidad del campo pedagógico nos permite asociar el sentido del prefijo con una intención voluntarista:

hacer de modo que se incrementen las interrelaciones y comunicaciones entre varias culturas (Muñoz Sedano, 1997: 119).

Se concibe entonces, la educación intercultural, como un proceso contemporáneo en construcción. Las experiencias en este sentido son diferentes en América Latina y responden al contexto de cada país, por ejemplo, en Bolivia, en donde más del 50% de su población es hablante de una lengua diferente del castellano, la política educativa del gobierno de ese país plantea que toda la educación nacional sea intercultural y bilingüe, manejando dos tipos de educación, acorde a la población:

- Monolingüe español y con aprendizaje de una lengua que se hable en el país
- Bilingüe con aprendizaje en la lengua del grupo por lo menos durante los dos primeros años.

Para el caso de México este discurso, que apunta hacia el reconocimiento y el respeto del otro, también está presente en la política educativa.

El Plan de Desarrollo 1995-2000 plantea que: “Un objetivo de la mayor importancia será mejorar sustancialmente los servicios de educación indígena, respetando las lenguas, las costumbres y tradiciones de los pueblos. “En el nivel discursivo se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a recibir un servicio educativo acorde a sus características culturales, pero ¿cómo se concreta en la realidad esta política, cómo es atendida y llevada a la realidad dentro de las escuelas?

El proceso histórico en la formación de docentes y la diversidad cultural

Para poder comprender la situación actual de la educación nos respecto a la diversidad cultural habría que partir de revisar como es que se han venido formando los maestros.

En el ámbito de los profesionales de la educación es claro que las diferentes características que asumen la atención educativa responden a cada contexto histórico.

Los grupos religiosos que llegaron durante la colonización tenían una concepción evangelizadora de la educación, por lo que se abocaron a la tarea de fundar escuelas para alfabetizar. Si bien encontramos en este gran periodo algunas propuestas que intentaron, incluso, rescatar el sistema educativo indígena, también prepararon maestros entre los indígenas que se encargaron no sólo de enseñar a hablar, leer y escribir la lengua castellana, sino también de llevar el cristianismo a los pueblos. Quienes enseñaban en las escuelas parroquiales había sido formados en seminarios, donde adquirieron los saberes necesarios para ser conductores de la fe cristiana, pero nunca recibieron una formación para ser maestros.

En 1821, al obtener la independencia formal, México configuraba un conglomerado de grupos dispersos que habitaban el mismo territorio, con razas, culturas y lenguajes tan dispares que se exacerbó la imposibilidad de comunicación y entendimiento entre sí, y con ello el aislamiento (Cuello, 1990: 1).

La construcción de una nación en estas condiciones, empresa difícil hizo que el Estado tomará conciencia de que, sólo a partir de la educación, podía integrar a todos los mexicanos, lo cual implicaba sustituir los dialectos, como se les llamaba despectivamente, por el castellano, entre otras cosas.

Una vez iniciada la vida independiente se fundan escuelas normales para la formación de preceptores de primera letras, habilitándolos en unos meses en el manejo de estrategias de enseñanza mutua o sistema lancasteriano. Se trataba de simples escuelas de primeras letras, donde el director habilitaba a los alumnos egresados que manifestaban su deseo de ser docentes.

En el transcurso de la época de la República Restaurada se hace una crítica al modelo de enseñanza mutua y se inicia una nueva época en cuanto a la formación escolarizada de docentes, donde ya se tiene un planeación y diseño curricular propio.

Con el triunfo definitivo de los liberales se le da énfasis a la formación de docentes y se elaboran una serie de planes que son posibles de concretar dadas las condiciones socioeconómicas y políticas de la paz porfiriana. Se fundan escuelas normales y se reforman otras, se reorganizan las escuelas elementales y se le dan una nueva legislación y nuevos reglamentos para hacerlas funcionar de acuerdo con las exigencias de la pedagogía moderna.

El siglo XX sorprende a las escuelas normales en un continuo proceso de modificaciones a los planes de estudio pues no se encuentran la manera más adecuada de formar maestros de acuerdo a las exigencias del momento.

En la época posrevolucionaria, en la búsqueda de la construcción de un México nuevo y apoyado en un nacionalismo “unificador”, el Estado rescató los orígenes e hizo suya la bandera de la educación “para entendernos todos, para restablecer una verdadera comunicación nacional necesitábamos por lo menos hablar, leer y escribir el mismo idioma, recrear una misma palabra integradora.” (Cuello, 1990:5). Es comprensible, que bajo esta perspectiva, se siguiera pensando que la castellanización de todos los grupos de indígenas permitiría la construcción de un Estado-nación moderno.

En los años 40 se explicó la condición indígena como resultado de un atraso cultural, y que para superarlo había que *llevarles la cultura y la civilización* a través de la educación, para lograrlo había que castellanizar a la población indígena. De los años 50 a los 70 se les consideró como sectores socialmente marginados y culturalmente atrasados. Por lo que se requería *la integración social y cultural* de la población indígena a la sociedad global. Se veía la condición de la población indígena no como resultante de la marginación, sino como consecuencia de su deficiente integración en la sociedad nacional. Por lo que se reconoce la necesidad de un tipo de *desarrollo autónomo* acorde a los principios culturales propios que sostenían a la sociedad indígena.

Hacia 1964 el maestro indígena entra a dar servicio con estudios de nivel primaria y no tiene una formación docente; posteriormente cuando es formado en escuelas normales su formación responde a una postura homogeneizadora y, por supuesto, castellanizadora.

A partir de 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se encarga de la normatividad y reclutamiento de los maestros. Desde ese momento se contempla el modelo bilingüe-bicultural y para su aplicación se reclutan jóvenes indígenas con secundaria. En esta etapa los candidatos a ser maestros ingresan con secundaria quienes sólo reciben un curso de inducción para tal función.

Desde los años 80 se ha venido consolidando la idea de que México es una nación pluriétnica, donde los grupos indígenas tienen derecho a un desarrollo a partir de sus propias matrices culturales, surge entonces el proyecto Educación Indígena (Bilingüe Bicultural), con el que se buscaba mantener y fortalecer las diferencias étnicas, para lo cual se requería recuperar tradiciones que las distinguían de la sociedad nacional. Esta propuesta enfrentó grandes problemas en su aplicación práctica, en especial en lo que se refiere a la integración de los aspectos culturales del grupo indígena en el currículum.

Aquí los maestros ingresan ya con el nivel de estudios de bachillerato y hay un reclutamiento indistinto de indígenas y no indígenas, lo que da por resultado, hoy, el encontrar en ese medio maestros que no hablan lengua indígena alguna, atendiendo a niños indígenas.

Hoy la educación intercultural se presenta como una respuesta renovadora, no sólo a la educación indígena, sino para la educación en una sociedad que reconoce a la diversidad cultural como una base potente para un desarrollo más humano.

En este contexto se propone por un lado, recuperar la herencia social y cultural de los grupos indígenas y por otro incorporar los valores y técnicas que maneja la sociedad más amplia. Es decir, a partir de los conocimientos y cultura del grupo haciendo una mirada crítica de lo que se le ofrece de fuera.

Como podemos observar, en nuestro país en la primera mitad del siglo se dio una larga tradición castellanizadora e integracionista, y no es sino los últimos años en que se abren los espacios para poder pensar en una atención educativa que respete y permita la comunicación entre las culturas. El camino apenas inicia y es responsabilidad de la sociedad en general implementar los mecanismos para un cambio en la percepción y atención de los grupos culturalmente minoritarios.

El problema de la formación

A partir de 1986 el programa de atención educativa a los grupos indígenas toma el nombre de Programa Nacional de Educación Indígena y en un contexto nacional de descentralización la DGEI es encargada solamente de la normatividad de dicha educación, dándose de allí en adelante un proceso diferenciado en la atención, reclutamiento y actualización de maestros.

Por lo que respecta a la formación del maestro no indígena, que encontramos labrando en contextos indígenas, si bien la mayoría ha tenido una formación normalista, ésta no ha contemplado la atención a grupos indígenas. La separación de la educación indígena, creada como subsistema educativo en 1978, si bien ha permitido atender a la población indígena, no ha tenido la cobertura suficiente, razón por la cual el sistema estatal y federal continúan atendiendo a niños indígenas, sin considerar su especificidad cultural y lingüística.

¿Qué sucede entonces con los alumnos indígenas que asisten a escuelas que pertenecen al sistema estatal, atendidos generalmente por maestros cuya formación no está planteada en el reconocimiento y atención a la diversidad sociocultural y lingüística?

Actualmente se hacen esfuerzos por dar una mejor atención a los niños que se encuentran dentro del sistema de educación indígena, pero ¿qué pasa con los indígenas que no asisten a escuelas para indígenas? En este sentido la formación de los docentes que trabajan en el sistema educativo estatal o federal no les permite atender adecuadamente a sus alumnos indígenas, ya que todo los programas de formación (bilingüe-bicultural, educación indígena, y ahora intercultural), sólo son conocidos por los maestros indígenas, habría que pensar, entonces, ampliar la formación de todos los docentes para que tengan un mejor conocimiento de las necesidades de estos grupos: los indígenas.

Podría decirse que a excepción de los programas de formación de maestros indígenas, la formación docente brindada en escuelas normales no contempla la atención a la diversidad, por ello, los maestros y maestras consideran un problema la atención a estos grupos y les es difícil encontrar alternativas para su atención.

Considero que cualquier propuesta que surja para la atención a la diversidad debe extenderse a todo el sistema educativo nacional y no limitarse a una sola instancia, y por supuesto incluirse la perspectiva de la diversidad en la formación de todos los docentes.

La práctica de docentes no indígenas en contextos de diversidad cultural

Hablar de diversidad y reconocimiento de una nación pluriétnica, es reconocer la existencia de grupos con diferencias culturales, étnicas y lingüísticas y percatarse de que a nuestras escuelas asisten niños que requieren de un servicio educativo que por lo menos sea compatible con su cultura.

Como es el caso en diversos municipios de la región montañosa de la zona centro del estado de Veracruz, donde se localizan comunidades de habla náhuatl, en las que se pueden encontrar diversas prácticas educativas que reflejan la coexistencia de los distintos modelos que se han utilizado en la atención a los grupos indígenas. Por lo que es posible encontrar maestros cuya práctica educativa tiene como objetivo la castellanización y la asimilación hacia la cultura nacional, como otros que pretenden recuperar de manera voluntarista la cultura del niño, pero que se enfrentan a una lengua y una cultura que desconocen. De ahí que el proceso enseñanza-aprendizaje en el que participan se vea afectado por un

desconocimiento de la lengua y la cultura del niño, aunado a una tradición de formación docente con una perspectiva homogeneizadora.

Por lo que el maestro se enfrenta a esas situaciones se pregunta ¿cómo debe enseñar a niños con los cuales no puede comunicarse?, ¿puede enseñar a niños con los cuales no puede comunicarse?, ¿puede lograrse la educación de estos niños respetando su cultura?

La formación docente frente a la diversidad cultural y lingüística

Antes de iniciar hay que reconocer que los docentes no indígenas carecen de referentes para adecuar el currículum a las características y demandas de los educandos, una vez que han tenido una experiencia enmarcada en un modelo asimilacionista y civilizatorio que no sólo ha desvalorizado los conocimientos y la lengua indígena, sino que además se ha desarrollado desconociendo la diversidad cultural circundante.

Debido a esta situación de desconocimiento, del docente no indígena, de la cultura del niño, parte central y necesaria de la formación es la *reflexión* del docente en la importancia de reconocer los saberes y la visión indígena del mundo, para lograr un cambio en el aula más allá de la sustitución de unos contenidos por otros.

Se requiere que el docente considere que el currículum no es un documento acabado sino un instrumento de apoyo que el maestro debe ir construyendo en su práctica pedagógica tratando de integrar los conocimientos indígenas y los ajenos. Para lograrlo es necesario que el maestro asuma su trabajo de manera creativa y autónoma, diseñando nuevas situaciones de aprendizaje para los niños y ofreciéndoles diferentes experiencias. En todo proceso cognitivo, como es sabido, conviene partir del conocimiento del sujeto, en este caso del indígena, pero para aportar más, tratando de hacer una articulación de los dos mundos.

Todavía es necesario avanzar en la formación de docentes que entiendan el sentido de una educación tolerante y respetuosa de la pluralidad cultural y lingüística.

El conflicto principal en la educación estriba en que nuestros modos habituales e institucionales de legitimación de los discursos educativos, no se aviene con esta pluralidad de voces en las que se expresan concepciones heterogéneas de una realidad, que hasta hace poco habríamos supuesto única.

A los maestros y maestras no se le forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos y menos aún para respetar sus particularidades, por eso maestros y maestras se forman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen.

Habría entonces que transformar nuestra visión de las escuelas normales como “normalizadoras” y presentar a los maestros en formación, una concepción más real de

nuestro país, esto es: los individuos son diferentes, los contextos culturales son diferentes, los recursos son diferentes, la realidad es diversa, compleja y exige del docente no sólo tolerar sino valorar la diferencia, y no olvidemos lo que mencionamos en la parte inicial de esta exposición: la idea de no discriminar la igualdad es vista como homogeneidad, y como igualdad de oportunidades.

No ignoremos esas diferencias, reconozcamos la diferencia para a partir de ella desarrollar al individuo y ofrecer realmente igualdad de oportunidades educativas.

A partir de esto considero que en la formación inicial como la de los maestros en servicio debe considerarse:

1. Las modificaciones del currículum deben ser más de sentido, un sentido de reconocimiento de la diferencia que genere la sensibilidad para la atención a la diversidad, conscientes de que el problema no es sólo formar un maestro sino una sociedad que reconozca y respete la diversidad. Lo que se desea es un cambio en la forma de percibir la realidad, en especial la realidad escolar, percibiendo la diversidad como enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje. Esto requerirá un cambio de actitud en el docente, ya que la educación es un proceso comunicativo que no siempre se ve interrumpido por el lenguaje sino también por la actitud.
2. De acuerdo a Pilles, la formación no se limita a la aprobación de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se requiere también que se comprenda lo que hace, lo que se hace a través de él, de qué representaciones sociales es portador y cuál es el sentido que tienen su comportamiento y sus deseos (Pilles, 1990: 104).
3. En la formación de docentes el desempeño académico está mediado por el asesor o de docentes no conoce el contexto en el que trabajan los maestros, por lo que no vincula ni da sentido a los contenidos; habrá que considerar a los formadores de docentes como parte integral de este proceso de formación.
4. Una buena intención no es suficiente, será necesaria una formación pedagógica sólida que sirva como herramienta conceptual para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla. El maestro requiere una formación que le permita realizar un trabajo cotidiano con niños culturalmente distintos, desde una perspectiva intercultural. Para ello los maestros tanto en formación como en servicio necesitan tener a su alcance información sobre las culturas presentes en nuestro país, como por ejemplo, los libros de las diferentes lenguas, que permitan que cualquier maestro tenga acceso a ellos. Ya que como afirma Jordán, no debería olvidarse que el objetivo final de esta fase formativa es el sentar las bases para una mayor comprensión de las implicaciones educativas que se derivan de las características culturales de un determinado grupo social (Jordán 1994: 118).

BIBLIOGRAFIA

- Berger, Peter y Luckman, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu, 1977, pp. 66-204.
- Cuello, José. Valores y metas de la educación en México, SEP-La Jornada, Papeles de Educación, 1990, núm. 1.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. España, Paidós, cuestiones de Educación.
- Díaz-Couder, Ernesto. *Diversidad Sociocultural y Educación en México*. México (copia xerox), 1995.
- Elliot, J. *la investigación-acción en educación*. España, Morata, 1990.
- Elizondo Huerta Aurora. *Notas en torno a la hermenéutica y la investigación educativa*. México, (copia xerox).
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell. “Escuela y clases subalternas”, en: María de Ibarrola y Elsie Rockwell (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México, DIE-CIE-IPN, 1985, pp. 195-285.
- Ferreiro, Emilia. *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, Siglo XXI, 1990.
- Gigante, Elba. “Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa”, en: *Nuevos enfoques para el estudio de las Etnias indígenas en México*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1991, pp. 235-275.
- . “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”, en: *Básica, Educación intercultural*. México, Fundación snte para la cultura del maestro mexicano, 1995, núm. 8, pp. 48-52.
- . *La diversidad cultural en la escuela, Reconocimiento y estrategias para su atención pedagógica*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano (copia xerox), 1997.
- Goddenzzi Alegre, Juan (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú, CBC, 1996.
- Jordán, José Antonio. *La escuela multicultural. Un reto al profesorado*. España, Paidós, 1994.
- Massimo, Amadio. “Caracterización de la educación bilingüe intercultural”, en: *Educación y pueblos indígenas en Centro América: un balance crítico*. Santiago de Chile, UNESCO, 1987.
- Muñoz Sedano, Antonio. *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española, 1997. (Educación)
- Rockwell, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (copia xerox). México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1987.
- Stavenhagen, Rodolfo. “Problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica”, en: *Capacitación docente. Contexto de la Educación*. México, SEP-DGEEI, 1990, pp. 37-48.
- Taylor, Charles. *El multiculturalismo y la política del Reconocimiento*. México, FCE, 1990.
- Tedesco, Juan Carlos. *Los paradigmas de la investigación educativa*. Universidad Futura, VI, 1, junio, 1989, pp. 2-16.
- Touraine, Alain. *Podremos vivir juntos. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Iguales y Diferentes*. Argentina, FCE, 1996.
- Villoro, Luis. “Igualdad y diferencia: un dilema político”, en: *Básica, educación intercultural*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994, núm. 8.

Witrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós, 1989.

DIAZ, Courder Ernesto (S.F.) “Diversidad sociocultural y educación en México”. En: La educación en un contexto de diversidad cultural. Pp. 104-139

CAPITULO 3 LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y EDUCACIÓN EN MÉXICO
Ernesto Díaz-Couder

Comentario

Para cerrar esta antología, el ensayo de Díaz-Couder hace una revisión crítica de lo que han sido las políticas educativas en un contexto nacional de diversidad cultural. Para ello, revisa viejas formas de entender los contenidos programáticos de las políticas educativas indigenistas en México, las cuales valoraron en extremo ciertos conceptos por sobre otros, sin respetar la diversidad existente en el país. También hace una revisión de la conformación del pasaje diverso de las sociedades indígenas y no indígenas de México. Díaz-Couder hace una serie de propuestas sobre el tipo de educación que debe prevalecer en Educación Indígena, a través de un análisis serio y reflexivo del enfoque Intercultural Bilingüe. Debe señalarse que actualmente se utiliza en la DGEI el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero dada la seriedad del ensayo de Díaz-Couder, se consideró conveniente incluirlo tal cual.

1.

En los últimos diez o quince años se ha venido consolidando en las esferas oficiales la idea de que México es una nación, pluriétnica, en la que los mexicanos pertenecientes a minorías étnicas tienen derecho a ser diferentes, a un desarrollo social a partir de sus propias matrices culturales y sin menoscabo de la igualdad de sus derechos en tanto ciudadanos, obviamente, en este proceso de desarrollo de la pluralidad cultural la educación juega un papel especialmente relevante. En conjunción con esta tendencia, el proyecto de una Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) ha propuesto entre sus principales objetivos el fortalecimiento de la identidad étnica de cada pueblo, así como el dominio equilibrado de la lengua y cultura castellana y de la lengua y cultura indígena. Como condición necesaria para alcanzar ese objetivo se ha planteado la incorporación de las culturas y lenguas autóctonas en el proceso educativo. Los objetos propuestos parten de la premisa de que una etnia se define por una tradición cultural propia y por el uso de una lengua igualmente propia que expresa y condensa la cultura nativa. En el proyecto programático de la EIBB se aprecia una mezcla de consideraciones políticas y pedagógicas no claramente diferenciadas, que se ha traducido en una confusión conceptual de nociones clave en el diseño de la acción educativa en el medio indígena.

Para entender lo anterior es conveniente hacer una breve recapitulación de los distintos momentos por los que ha atravesado la educación indígena en nuestro país. Hasta los años cuarenta se explicó la condición de la población indígena como resultado de atraso cultural. Por tanto, el remedio propuesto fue el de llevarles la “cultura” y la “civilización” a través de la educación. De ahí que la meta principal fuera castellanizar, tanto en sentido lingüístico como cultural, bajo la errónea suposición de que con la adquisición de la lengua castellana se lograba automáticamente la adquisición de la cultura nacional y universal. A partir de la 1 ra. Asamblea de Lingüísticas y Filólogos, llevaba a cabo en 1939, toma impulso un movimiento que recomienda la alfabetización inicial en la lengua nativa pasando progresivamente al español, pero esta propuesta no se llevaría a la práctica sino hasta más de diez años después.¹

En un segundo momento, de inicios de los cincuenta a principios de los setentas, la política indigenista se guió por una nueva interpretación sociológica de los pueblos indígenas. Ahora eran vistos como sectores socialmente marginados y culturalmente atrasados respecto de la sociedad nacional, cuya desfavorecida situación se debía al mantenimiento de relaciones de explotación que se beneficiaban del mantenimiento de tal marginación y segregación social. Por tanto, la solución, desde esta perspectiva, consistía en la integración social y cultural de la población indígena a la sociedad global. La versión educativa de esta política de “cambio cultural dirigido” fue el de una educación de transición paulatina de la cultura nativa a la cultura nacional en la que se recogían las recomendaciones de la 1 ra. Asamblea de Filólogos y lingüistas de 1939 en el sentido de utilizar también la lengua indígena en la instrucción.²

Durante los años setenta fue ganando terreno una nueva interpretación según la cual la condición de la población indígena era vista como resultante, no de la marginación, sino como consecuencia precisamente de su integración en la sociedad nacional, o mejor dicho, como consecuencia de la forma subordinada de su integración. Desde esta perspectiva, para lograr el desarrollo de los grupos indígenas no basta con integrarlos a la sociedad nacional, puesto que de hecho ya lo están, sino que es necesario un tipo de desarrollo autónomo, acorde a los principios culturales propios que sustentan a la sociedad indígena. En el plano educativo esto demandaba un programa que apoyara el desarrollo de tales principios culturales. Ya no se trataba de facilitar el paso de la cultura local a la nacional, sino de desarrollar el potencial civilizatorio de la cultura indígena para garantizar un desarrollo no dependiente y subordinado a la sociedad nacional.³

El contexto en que aparece la EIBB nos permite entender mejor los retos a los que ha intentado responder.⁴ En estas circunstancias, la lengua y la cultura aparecen como un emblema étnico cuyo mantenimiento constituiría la prueba de la existencia de los grupos indígenas como tales. Dado que en nuestro país el criterio con el que usualmente se distingue a un grupo étnico indígena es la lengua, el mantenimiento de los idiomas nativos aparece como condición necesaria para fundamentar la presencia de etnicidades indígenas diferenciadas. En este sentido, el objetivo de la EIBB de mantener y revitalizar el uso de las lenguas indígenas parece apuntar al mantenimiento y revitalización de los grupos indígenas como grupos diferenciados. Si, por otra parte, tomamos en cuenta que la idea de que la lengua indígena contiene la cultura del grupo es una creencia sumamente extendida, no es

de extrañar el énfasis que en México se ha dado el lenguaje en la educación indígena en comparación a los aspectos culturales. En suma, lo que buscaba la educación indígena es mantener, generar, o fortalecer las diferencias étnicas, para lo cual requiere (re)construir tradiciones culturales que las distinguen de la sociedad nacional.

Los principios sobre los que se levantó la propuesta inicial de la EIBB se caracterizan por un fuerte contenido político-ideológico,⁵ el cual se justificaba por la necesidad de abrir los espacios políticos e institucionales para un proyecto no transicional (de la cultura nativa a la castellana), que pretendía desarrollar ambas lenguas y culturas en el niño indígena. Sin embargo en los diez años transcurridos desde entonces, el proyecto de la EIBB todavía no ha logrado traducir su plataforma ideológica en un programa pedagógicamente consistente con los objetivos propuestos. Ahora que la educación indígena tiene una posición sólida en la vida institucional es necesario construir las bases pedagógicas de tal educación.⁶ Por ejemplo, el componente “bilingüe” de la EIBB se ha limitado a utilizar la lengua nativa de los niños como un apoyo en la enseñanza del programa de educación primaria nacional, convirtiéndola en una lengua “ortopédica” en el salón de clase, en lugar de considerarla como la base sociocultural a partir de la cual tienen que desarrollarse sus capacidades cognitivas.⁷ Con esta práctica no se va mucho más allá de la propuesta de la Asamblea de 1939.

2. Tres Dimensiones de la Diversidad Sociocultural

Uno de los factores que más ha limitado el desarrollo de una educación adecuada a las necesidades y características socioculturales de la población indígena ha sido la insuficiente caracterización de tales necesidades y características. Tal insuficiencia pasa, en buena medida por falta de claridad respecto del contenido de conceptos esenciales tales como “etnia”, “cultura” y “lengua”. Así, por ejemplo, el objetivo político educativo de respetar y fortalecer la pluralidad étnica, se ha traducido, programáticamente, en el intento por valorar la cultura de cada una de las etnias indias.⁸

Contenidos étnicos específicos. Son los elementos de la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propios de cada grupo étnico, los valores filosóficos, culturales, lingüísticos e históricos que han conformado de manera específica en cada etnia, los conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, que se han generado al interior de cada grupo, en el ejercicio de su vida cotidiana; las formas particulares de conocer, vivenciar y conceptualizar la vida y los elementos culturales que permiten visualizar, dentro del contexto nacional, al grupo diferencial.⁹

De manera similar en el programa para la Modernización Educativa de la Educación Indígena, 1990-1994 para el estado de Oaxaca se ha programado lo siguiente:

“Para la atención de los dieciséis grupos étnicos que conforman el mosaico cultural oaxaqueño, se elaborará un modelo educativo por cada uno de ellos, en los niveles de: inicial, preescolar y primaria... se buscará la regionalización de los contenidos programáticos por grupo étnico”.¹⁰

Tales objetivos pragmáticos suponen una ecuación según la cual cada etnia correspondería una cultura y una lengua propias, que constituirían los elementos definitorios de su etnicidad. No obstante que, en efecto, la etnicidad se justifica generalmente apelando a un origen o tradición cultural común, en el caso de México el criterio definitorio de la pertenencia a un grupo étnico particular es el idioma nativo. Así por ejemplo un individuo es contado censalmente (y, lo que es más importante, oficialmente) como indígena si, y solo si, dice hablar la lengua indígena. Más aun, tal individuo será asignado a un grupo étnico particular según la lengua que diga hablar: será mixteco si dice hablar el Mixteco, o será tojolabal si dice hablar Tojolabal. De acuerdo con este razonamiento habría tantos grupos étnicos nativos como lenguas indígenas. Y, de hecho, ha nivel político se ha reconocido oficialmente que en México se hablan cincuenta y seis lenguas autóctonas y, consecuentemente, se ha aceptado que existen otras tantas etnias nativas, cada una de ellas con su cultura “propia”. Desafortunadamente, y aunque tal reconocimiento oficial tiene, sin ninguna duda, un gran valor político, no es menos cierto también que contribuye a ocultar la fluidez y complejidad de los procesos lingüísticos, étnicos y culturales al asignar un carácter fijo a las identidades étnicas indígenas, utilizando criterios parciales para definir la membresía a alguno de estos grupos.¹¹

Como ha hecho notar Guillermo Bonfil, este tipo de cuestiones son particularmente relevantes para la plantación de la educación indígena, ya que las decisiones de política educativa dependen de la cantidad y variabilidad de culturas y lenguas que se pretende atender.

¿Cuál es la población total indígena?, ¿Cuántas lenguas se hablan?, ¿Cuántas culturas existen? Se antoja que debería tener respuestas precisas, con márgenes de variación muy reducidos. Pero por ejemplo, los lingüistas no están de acuerdo: manejan cifras que van desde 56 hasta más de 200 lenguas. Esto, por si solo, remite al problema más complejo de cuantas culturas indígenas, y cuantos pueblos o etnias existen en el país.¹²

Las políticas educativas para la población indígena tienen que ser congruentes con la posición oficial, según la cual en México habría cincuenta y seis etnias nativas. No obstante, es claro que no basta con preparar libros para cincuenta y seis lenguas y que resulta sumamente difícil determinar en cuantas culturas distintas hay que educar a los niños indígenas.

En lo que sigue, trataré de mostrar que a pesar de que en apariencia debería haber “respuesta precisas”, la naturaleza misma de los fenómenos lingüísticos, culturales y étnicos nos conducen a respuestas relativas, y que además, cada una de estas tres dimensiones tienen que ser tratadas como problemáticas distintas, con metodologías propias, en los programas educativos. Es decir, el componente bilingüe, el bicultural y el étnico requieren un tratamiento particular en los diversos momentos del diseño e implementación pedagógica del proyecto educativo para la población indígena.

Es claro que la propuesta por distinguir y explicitar conceptualmente las nociones de “etnia”, “lengua” y “cultura” no pretende sugerir que no existen conexiones o

determinaciones son múltiples y complejas, pero precisamente por esa complejidad, sería imposible comprenderlas sin antes delimitar (conceptualmente) las entidades involucradas.

3.- DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y ETNICIDAD.

Hasta aquí hemos supuesto que las etnias indígenas corresponden, al menos aproximadamente, con los grupos lingüísticos, hemos asumido una covariación entre grupo étnico y grupo lingüístico. En lo que sigue intento mostrar que tal, covariación no ocurre y que, consecuentemente, es equivocado predicar unidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos.

De manera muy general podría decirse que el lenguaje es un sistema de comunicación, y que las lenguas no son sino casos particulares del lenguaje humano, es decir, sistemas de comunicación propios de un grupo social particular (**speech community**). El inglés, el chino, el español, el Zapoteco, el Mixteco, el Chinanteco son todos “lenguas” en este sentido. No obstante para los estudiosos de las estructuras gramaticales del lenguaje la cuestión de las fronteras lingüísticas es relativamente irrelevante, ya que su interés se centra en producir modelos que describan la estructura gramatical de cualquier gramática o lengua (o al menos, de la mayor cantidad de sistemas lingüísticos), y no tanto en establecer “límites” entre un sistema y otro. De modo que, en este campo, simplemente se ha asumido una comunidad del habla homogénea.¹³ En contraste, desde una perspectiva dialectológica o sociolingüística, la delimitación de las fronteras (ya sean geográficas o sociológicas) entre las distintas comunidades de siempre ha sido una cuestión importante ya que son precisamente esas fronteras las que permiten identificar los grupos sociales y entender la dinámica de su interacción.¹⁴

Como hace notar Einar Haugen los no especialistas en el estudio del lenguaje tienden a suponer que las lenguas son entidades discretas y por tanto enumeradas, de aquí que, en el caso de México, se considere que en el país se hablan un número específico de lenguas indígenas (cincuenta y seis). En contraste con esta suposición popular, los límites de una lengua no pueden ser establecidos de manera absoluta, dado que tales límites son necesariamente relativos. Tal imposibilidad para establecer la separación entre una lengua y otra es inherente a la conceptualización misma de la “lengua y “dialecto”. En efecto la noción de la lengua es una categoría que agrupa a una colección de normas lingüísticas (dialectos) más o menos similares según diversos criterios de análisis o interpretación; de ahí que adquiere significados diversos dependiendo del enfoque o del método de análisis que adopte. Así pues, contra la opinión popular, una lengua no es una entidad homogénea y delimitable, sino una gama relativamente continua de variantes a lo largo de ejes geográficos sociológicos.

Estas variantes o dialectos constituyen esencialmente, normas de habla regionales o sociales que pueden ser analizadas estructural o funcionalmente. Estas normas pueden ser escritas o no. En el caso de no tener escritura reciben el nombre de <lenguas> propiamente dichas. Haugen sugiere, reservar el término “dialecto” para referirse a las variantes genéticas.¹⁵ El factor esencial que discrimina variantes lingüísticas en un sentido estructural es el de la relación o distancia genética.¹⁶ Este enfoque estructural puede, además, ser visto en dos

dimensiones la sincrónica y la diacrónica. Lo cual es expresado por Haugen de la siguiente manera:

In a descriptive, synchronic sense language can refer either to a single linguistic norm, or to a group of related norms. In a historical, diachronic sense language can either be a common language on its way to dissolution, or a common language resulting from unification. A dialect is then any one of the related norms comprised under the general name "language", historically the result of either divergence or convergence.¹⁷¹⁴¹⁵¹⁶¹⁷

Así por ejemplo de la lengua zapoteca se dice que se compone de siete "dialectos" principales. Ixtlan, Villalteco, Nexitza, Choapan, Vallista, sierra Sur e Istmeño. En un sentido diacrónico esto significa que las normas de las regiones mencionadas tienen un ancestro lingüístico común, y son, por tanto variantes de una "misma lengua". En este sentido, los dialectos de la lengua zapoteca son las formas de habla (normas) que se puede demostrar provienen de una norma de habla anterior común. Desde una perspectiva sincrónica, los siete dialectos zapotecos mencionados constituyen un grupo de normas relacionadas.

Sin embargo, es importante destacar que cada uno de estos "dialectos", a su vez, puede ser considerados, y de hecho lo son, como "lenguas", cada una con sus correspondientes normas (o dialectos) constitutivas. El Zapoteco, villalteco, por ejemplo, se compone de los "dialectos" de Zoogocho, Yalalag y los Cajones entre otros, e incluso estos últimos dialectos se componen a su vez, de normas o dialectos de comunidades locales. Así el habla Solaga, Tabaa, Yojovi, Tavehua, Laxota y varios otros pueblos constituirían "dialectos" del Zapoteco de Zoogocho.

Desde un punto de vista funcional, lo relevante son las funciones sociales que cada norma cubre y las relaciones entre estas. Es decir, en esta perspectiva se hace alusión al papel socialmente subordinado de los dialectos, lo cual se expresa, como se destaca el mismo. Haugen, en que las "lenguas" se caracterizan por tener una mínima variación formal y una máxima variación funcional, en tanto que los dialectos estarían en la situación contraria. El grado de variación funcional se refiere a la gama de funciones sociales cubiertas por una norma dada.

Esta situación se manifiesta de maneras diversas. Así por ejemplo, una norma que funciona como medio de comunicación entre hablantes de normas distintas es considerada como una lengua con respecto a las normas de uso local (siempre y cuando la relación genética sea cercana). Tal sería el caso, por ejemplo, de la norma estándar del español en comparación

¹⁴ Leonard Bloomfield, *language*. New York Holt, Rinehart & Winston. 1933; John Gumperz, *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge university press. 1982 cap, 2 peter Trudgill. *On dialect: social and geographical perspectives*. New York: new York university press 1983.

¹⁵ ELNAR Haugen, "dialect, language, nation" *the ecology of language* A. s. dil(ed) Stanford university press 1972 p244.

¹⁶ la distancia genética se establece por medio de varios procedimientos: (a) cantidad de cognadas; (b) distribución de isoglosas léxicas o fonéticas; (c) similitud gramatical; (d) grado de inteligibilidad mutua.

¹⁷ E. Haugen op. Cit. p.239

con las normas vernáculas (dialectos) regionales o sociológicas actualmente en uso en Latinoamérica, tales como el español de Buenos Aires, Lima, Bogotá o Managua; o dentro de México, los dialectos de Veracruz, Hermosillo, San Cristóbal de Las Casas, etc. Lo mismo ocurre en el caso de normas literarias con respecto a normas no escritas, o normas estandarizadas con respecto a las no estandarizadas. Es decir, las normas escritas y/o estándar tenderán a ser consideradas como “lenguas” en tanto que las normas de uso únicamente oral y local serán consideradas como “dialectos”.

En síntesis, una norma o dialecto con una gama de funciones más amplia y con una variación formal pequeña tiende a ser considerada como “lengua” en términos funcionales. Es fácil comprender que una norma estándar que cubre una mayor cantidad de funciones sociales (escritura, educación, gobierno, cultura, “lengua franca”, etc.) tenga una valoración o prestigio social más alto que una norma vernácula de uso local, con la consecuente limitación en su gama de funciones sociales a un uso esencialmente oral y doméstico. A este respecto, vale la pena destacar que la calificación de “dialecto” popularmente aplicada en las lenguas indígenas en nuestro país, aun cuando no existe relación genética entre ellas y el Español, refleja precisamente la subordinación social (gran variación formal y poca variación funcional) de esas lenguas con respecto al Español, y con ello, la estratificación social, en términos de prestigio, de los habitantes de lenguas indias. Lo anterior significa que la noción de “lengua” es relativa también en términos funcionales, ya que la categorización de una norma como “lengua” y no como “dialecto”, depende de la posición relativa de estatus, prestigio, estandarización y usos sociales de norma con respecto a otra.

En el caso de las lenguas indígenas mexicanas resulta difícil distinguir funcionalmente una “lengua” de sus dialectos ya que prácticamente no existen normas estandarizadas, literarias, o de mayor estatus que otras. Los roles de lengua prestigiosa, literaria y estándar son ocupados principalmente por el español, en tanto que las lenguas indígenas son usadas localmente en una gama relativamente reducida de funciones.¹⁸ De hecho, como ya he intentado mostrar en otra parte,¹⁹ entre las comunidades indias existe una definida tendencia a la formación de normas propias de cada localidad al tiempo que ha habido poca oposición a la adaptación del español como lengua culta, de prestigio y estándar. De aquí que, como ya he mencionado, se califique como “dialectos” a las “lenguas” indias. En el caso de las lenguas zapotecas, para continuar con el mismo ejemplo, prácticamente todos los dialectos constituyen normas vernáculas poco desarrolladas, es decir, sin escritura, no estandarizadas, y sin la capacidad de inter traducirse (intertranslatability) con otras lenguas en una gama de discurso característicos de las ‘modernas’ sociedades industrializadas, secularizadas, y estructuralmente diferenciadas.²⁰

Ninguno de los siete zapotecos mencionados más arriba se ha impuesto a los otros abarcando una gama mayor de funciones sociales. Todos ellos tienen un uso fundamentalmente local y doméstico. Y aunque en cada localidad existen registros “altos” y “bajos” o “formales” e “informales”, tal registro o normas estilísticas, cubren una gama de funciones limitada, usual aunque no exclusivamente, restringida a usos ceremoniales (Haviland 1982).²¹

Así, pues nombres como “Zapoteco”, “Mixe”, “Mixteco”, “Chinanteco”, etc. Denotan, desde una perspectiva estructural, a un conjunto de normas genéticamente relacionadas (ya sea sincrónica o diacrónicamente), en tanto que desde una perspectiva funcional esos nombres no tienen una referencia clara, ya que ninguno de ellos constituye una norma con un estatus claramente superior frente a otras normas genéticamente relacionadas.²²

Desde un punto de vista educativo y pedagógico, este carácter intrínsecamente relativo de las lenguas constituye una de las fuentes de las que derivan muchas de las dificultades y confusiones que han obstaculizado una atención adecuada a la diversidad lingüística en la educación indígena.

En resumen, se podría decir que ni estructuralmente, ni funcionalmente existen elementos suficientes para establecer los límites que separan a una lengua de otra y que, por tanto, la delimitación de grupos étnicos en base a criterios lingüísticos estará sujeto, necesariamente, a las relatividades propias de los agrupamientos lingüísticos.²³

A manera de ilustración se podría señalar el caso de las “lenguas” Yaqui y Mayo, cuya distancia genética no justifica en modo alguno el que sean clasificadas como “lenguas” distintas ya que, genéticamente, no son sino “dialectos” de una misma lengua. El Zapoteco, en cambio, constituye un complejo lingüístico sumamente diferenciado, es decir, la distancia genética entre sus variantes constitutivas es lo suficientemente grande para considerarlas “lenguas” distintas. No obstante, las normas Yaqui y Mayo son contabilizadas como dos grupos lingüísticos y étnicos, en tanto que el conjunto de las lenguas zapotecas son clasificadas en uno solo, tanto lingüística como étnicamente.

Por otra parte, como ya Leonardo Bloomfield²⁴ hacía notar a pesar que la comunidad de habla es uno de los agrupamientos sociales fundamentales, usualmente no coincide con otras formas de agrupación social, y de hecho esta situación se acentúa aun más en sociedades complejas. Estudios posteriores han verificado tal afirmación poniendo de manifiesto la complejidad y fluidez de la generación, mantenimiento y transformación de las comunidades de habla.²⁵

En conclusión, la noción misma de la lengua es inherentemente relativa, y por tanto, el predicar la existencia de grupos étnicos en base a una presunta “lengua” común resulta

¹⁸ E. Hammel y H. Muñoz, desplazamiento y resistencia de la lengua Otomí, Universidad Autónoma Metropolitana- iztapalapa 1983

¹⁹ Ernesto Díaz – Couder. Comunidades y dialectos, papeles de la casa chata 5(7); 29-39

²⁰ Esto corresponde a las dimensiones de “graphication”, “standardization” y “modernization” del concepto de “lenguaje development” propuesto por Charles Ferguson en Language development” J.Fhisman, C. Ferguson & J das Gupta (eds) language problems of developing nations. New York: Willey 1968.

²¹ Havilland “K’ak’al’k’op: Heated words: tzotzil ritual speech.” Australian National university: (typescript)1982

²² también aquí es necesario aclarar que en algunos casos existen normas indígenas con prestigio regional más o menos extenso y que incluso cubren una gama de funciones relativamente amplia, como el Zapoteco del Istmo que cuenta con una tradición literaria significativa y de prestigio regional importante. Pero casos como este son excepcionales hasta ahora.

igualmente problemático. Ahora bien, aunque igualar grupo lingüístico con grupo étnico sea problemático, ello no significa que tal equiparación no tenga fundamento alguno, sino que tal fundamento proviene de sus situaciones y factores socio-políticos que confluyen con, o se añaden a, los procesos de diferenciación (socio) lingüística. En todo caso, como ya hemos mencionado, en la actualidad el principal criterio para determinar la pertenencia a una etnia indígena en México es, precisamente, el hablar la lengua propia de tal grupo, asumiendo además, que a través de esa lengua se recrea la cultura específica de la etnia, lo cual, como hemos visto, no es así.

232425

4.- DIVERSIDAD CULTURAL Y ETNICIDAD

El interés antropológico por entender la naturaleza de la etnicidad no va más allá de algunas décadas. De acuerdo con G. Carter Bentley, el problema de etnicidad aparece por primera vez en 1954 como una cuestión de primer orden en la antropología en el clásico trabajo de Edmund Leach *political systems of highland burma*, donde se cuestiona el supuesto convencional de que la covariación entre sociedad y cultura es lo suficientemente cercana para usarlas de manera intercambiable y sugiere que los grupos sociales se constituyen por procesos subjetivos de adscripción categoría que no tienen necesariamente relación con las percepciones del observador acerca de las diferencias culturales “objetivas.”²⁶

No obstante que la necesidad de distinguir entre cultura y grupo social ha sido, precisamente, lo que genero el interés en el estudio de la etnicidad, en México y mas específicamente en lo que respecta a la implementación de la educación indígena, se sigue considerando que existe una correlación uno a uno entre etnia, o identidad, y cultura. Si fuera posible corregir esta infundada correlación desaparecería de la agenda de la educación indígena el falso problema de tener que (re) construir la “cultura propia” de cada etnia. Esto no resuelve, sin embargo, la cuestión acerca de cuantas etnias y culturas existen en el país de acuerdo a los procesos subjetivos de adscripción categorial y de acuerdo a las diferencias culturales objetivas. Pero ahora estaríamos libres para buscar respuestas por separado para cada dimensión la cultural y la étnica. Par a mostrar la importancia de separar etnia de cultura la ilustraremos con el caso particular del estado de Oaxaca.

En Oaxaca se reconoce oficialmente la existencia de 15 grupos étnicos nativos. Algunos de ellos son pequeños segmentos de grupos lingüísticos que se encuentran asentados mayoritariamente fuera del estado. Tal es el caso de los nahuas. Zoques y Amuzgos. El resto de los grupos étnicos oaxaqueños son: Zapoteco, Mixteco, Mazateco, Chinanteco, Huave, Mixe, Trique, Chatino, Cuicateco e Ixcateco (prácticamente extinto) si aceptamos la idea de que cada grupo étnico ha generado “valores filosóficos culturales, lingüísticos e

²³ para una discusión de la lenguas mesoamericanas para este punto véase el capítulo 2 de Jorge Suárez. *The Mesoamerican Indian languages*. Cambridge: Cambridge university press.1983

²⁴ op. Cit p.,42

²⁵ confróntese por ejemplo, los siguientes trabajos: John Gumperz. *Language in social groups*. Stanford. Stanford university press.1971: idem op. Cit Jane Jackson. *The fish people: linguistic exogamy and Tukanoan identity in Northwest Amazonian*. London-New York- Cambridge University 1983: Leslie Milroy *language and social networks*. Baltimore. University Park press.1980. Peter trudgill op. cit.

históricos” específicos del grupo, entonces, de acuerdo con los objetivos de la educación indígena, será necesario incluir esos valores específicos de cada etnia en la enseñanza. Hasta ahora no ha sido posible sencillamente porque no existe tal especificidad cultural, las fronteras de las culturas nativas de Oaxaca no coinciden con las fronteras de los grupos étnicos, aun las fronteras culturales varían sustancialmente en función de los criterios con que son establecidas. Así pues, la pregunta ¿Cuántas culturas existen en el Estado de Oaxaca? Nos conduce a una pregunta de orden más general. ¿Qué entendemos por cultura? Exploremos algunas posibilidades.

26

CULTURA MATERIAL

Si se toma esta como elemento fundamental de la diversidad cultural, el mapa cultural de Oaxaca difícilmente coincidiría con la distribución de los grupos etnolingüísticos. En efecto, encontramos que frecuentemente la cultura material de grupos étnicos distintos es la misma: el vestido, la cerámica, tecnologías tradicionales, vivienda, etc. De los Huaves, Zapotecos del Istmo, Mixes de la zona Baja y Zoques es muy similar, excepto por pequeñas variaciones debidas a adaptaciones a nichos ecológicos muy específicos. Otro caso similar lo encontramos entre los Chinantecos, Mixes y Zapotecos de la sierra Norte, todos los cuales comparten una cultura material muy parecida, adaptada a las mismas condiciones impuestas por la vida en la serranía.

Pero también encontramos el caso opuesto, variaciones significativas en la cultura material, al interior de un mismo grupo étnico. Uno de los ejemplos más obvios de esta situación es el de los Zapotecos, cuya cultura material es considerablemente distinta en el istmo de Tehuantepec, La Sierra Norte o los Valles Centrales. Pero no son, en modo alguno, el único caso. Los chinantecos de la Sierra Norte difieren significativamente de los Chinantecos de las tierras bajas (valle nacional, tuxtepec) de la misma manera que la cultura material de los Mixes de la zona alta difiere de los Mixes del Istmo y una situación similar ocurre, entre los Mixtecos de la zona alta de la costa.

CULTURA Y ECOLOGIA

A juzgar por lo anterior, parecería que las condiciones ecológicas son un elemento importante para delimitar zonas culturales. Es decir los grupos culturales nativos estarían delimitados por las condiciones ecológicas en que habitan y no por la lengua que hablan. De esta manera, se explicarían las similitudes culturales entre etnias distintas así como las diferencias al interior de un mismo grupo. Se podría hablar, por ejemplo, de una cultura serrana, de una cultura “Vallista”, de una cultura costeña, etc.²⁷

Cada una de las cuales sería fácilmente de las otras en aspectos tales como técnicas de cultivo, patrones de alimentación, vestido, etc. De hecho, son este tipo de elementos los que usualmente se consideran como “contenidos étnicos específicos “de la EIBB (por oposición a los contenidos étnicos generales” que serian comunes a todas etnias). Tal como ha sido presentada hasta aquí, esta perspectiva en realidad no se distingue de lo anterior ya que se

²⁶ G.Carter Bemtley “ethnicity and practice “ comparative studies in society and history 29(1):24

apoya fundamentalmente en los elementos de la cultura material, solo que aquí se derivan de las condiciones del entorno natural.

cf. Louis Fanron “micro-ecological adaptations and ethnicity in an Otomi municipio”
ethnology 19(3) 279-98

Una variante más interesante de este enfoque es el que considera a la cultura como el conjunto de conocimientos desarrollados por los pueblos nativos para manejar su entorno natural. De esto se podría inferir que existen tantas culturas como “saberes” ecológicos. Esta versión de la cultura implica que el núcleo de las culturas indias son fundamentalmente “saberes” sobre el mundo natural, en el que se encuentran los elementos para su reproducción material y cultural. En otras palabras, la cultura indígena sería fundamentalmente la cultura campesina tal como se expresa en las taxonomías y nomenclaturas de sus lenguas nativas.²⁸

A pesar de enfatizar el (etno) conocimiento que los indígenas tienen de su entorno natural por sobre los elementos de la cultura material, el mapa cultural resultante no sería muy distinto al anterior, ya que la cultura material que expresa una adaptación ecológica refleja la experiencia adquirida (conocimiento) en el proceso de adaptación. Es decir, tampoco en este caso habría correspondencia entre grupo étnico y grupo cultural.

Por otra parte, al considerar el saber sobre el entorno natural como el núcleo de la cultura india, tendríamos que aceptar que los indios urbanos, o los migrantes, o los indígenas no campesinos, no son más que indígenas, ya que “o es posible concebir la permanencia de la identidad cultural indígena en el productor vuelto obrero o en el campesino que ha migrado a las ciudades, no solo porque ello involucro la desarticulación y la desagregación de los individuos de su grupo, sino de estos respecto de su espacio natural y social. Este es un ejemplo más de la confusión entre etnia y cultura. Como ha sido demostrado en el archicitado libro editado por Frederic Barth *Ethnic Groups and Boundaries*, lo relevante para delimitar las fronteras étnicas no es el “contenido” o la “sustancia” de la cultura de cada etnia, sino los principios mediante los cuales tales fronteras son generadas y mantenidas, o sea, la auto adscripción subjetiva de los individuos y las prescripciones establecidas para regular la intención social entre los agregados sociales así constituidas. Para el caso de los indios mexicanos, si se acepta esta versión “ecológica” de la cultura se tendría que aceptar también que las etnias y culturas indígenas solo pueden ser campesinas.

En consecuencia el papel de la educación indígena sería reforzar y mantener ese carácter campesino, ya que de otra manera conduciría a la “desarticulación y a la desagregación de los individuos de su grupo (y) de estos respecto de su espacio natural y social.”²⁹

Resultaría paradójico asistir a la escuela para aprender a ser indígena campesino cuando la principal motivación para asistir es precisamente dejar de serlo. Además, esto va directamente contra la evidencia empírica de enclaves étnicos indígenas en contornos urbanos o de producción agrícola capitalista en diversas ciudades y regiones del país y del sur de los EE.EE. en otras palabras, es necesario distinguir entre la aspiración a dejar de ser indígena; entre los “saberes” campesinos y la tradición cultural e identidad indígena.

CULTURA E INSTITUCIONES SOCIALES

Otra forma de mirar la cultura es considerarla como la estructura de las relaciones e instituciones sociales nativas. En el caso de los indígenas oaxaqueños son particularmente relevantes, en este sentido, las relaciones de parentesco ritual y sanguíneo, la organización política-territorial de las comunidades, y la correspondiente jerarquía político-religiosa, también conocida como sistemas de cargos. A diferencia de los casos anteriores, si hiciéramos un mapa proyectando las diferencias entre las formas de la relación y la organización social, nos encontraríamos que estas son sumamente similares en prácticamente todas las comunidades indígenas independientemente de su ubicación geográfica y de su filiación lingüística. En efecto, en este respecto no hay diferencia entre los zapotecos de la sierra, el Istmo, los valles centrales, ni entre los Mixes, Ixtecos, Chantinos, o Mazatecos.

En todos los pueblos indígenas oaxaqueños (y, de hecho, en prácticamente todos los pueblos mesoamericanos) encontramos estos mismos elementos arreglados en múltiples configuraciones variantes de los mismos principios. En esta conceptualización de la cultura el mayor contraste se da entre los grupos indígenas y los no indígenas. En cambio, la diferencia entre campesinos indígenas y campesinos no indígenas es mucho menos significativa en lo que respecta a su conocimiento y manejo del entorno natural y la cultura material concomitante. Como hace notar el mismo Víctor Toledo en el trabajo ya mencionado, el gran contraste cultural en las zonas rurales, respecto del conocimiento y las prácticas para la explotación de los recursos naturales, ocurre entre campesinos y agricultores capitalistas y no tanto entre indígenas y mestizos, aunque por razones históricas por todos conocidas haya una marcada correlación entre indígenas y campesinos en algunas regiones del sur de México.

CULTURA COMO COSMOVISIÓN Y SISTEMAS DE CREENCIAS

Otro enfoque para entender la cultura como una cosmovisión, es decir, no como acción, sino como el pensamiento, o mejor dicho, como el pensamiento, o modelo, que guía la acción. En esta perspectiva existen esencialmente dos vertientes: una que considera la visión del mundo como sistema de valores y creencias, y otra, para la cual la cultura es analizada en base a modelos cognitivos o modelos culturales (Folk. Models). Este enfoque ha sido poco trabajado por antropólogos mexicanos, generalmente más inclinados a la antropología social. Aun los trabajos realizados por extranjeros son relativamente pocos. No obstante, en la fundamentación para la educación indígena la existencia de una visión del mundo propia, de un sistema (filosófico y/o cognitivo) de valores y creencias propio, es uno de los argumentos principales.³⁰

En los relativamente pocos trabajos sobre indígenas mexicanos en esta línea se pueden detectar temas recurrentes que sugieren una gran homogeneidad respecto a los valores, creencias, y sistemas cognitivos entre los indígenas mesoamericanos.

En todas las culturas mesoamericanas, incluso entre los pueblos de Nuevo México, se encuentran principios religiosos y éticos similares, así como analogías y metáforas que se

repiten en la mayor parte de los pueblos indígenas. En suma, los sistemas de valores, los modelos culturales, la visión del mundo entre los indígenas mexicanos no parecen tener grandes variantes. Por el contrario, todo indica que, en este respecto, todos forman parte de una misma raíz cultural, de una misma civilización. Al igual que en el apartado anterior, el contraste cultural de las cosmovisiones es más marcado entre los sectores indios y los no indios. Los sistemas de creencias no permiten la diferenciación de grupos étnicos indígenas específicos. Solamente nos permiten diferenciarlo de los no indígenas. Y aun esto no es tan sencillo, ya que existen sectores de la población considerados como indígenas por hablar una lengua nativa, pero que ³¹ no portan ya la cosmovisión indígena y sectores presuntamente mestizos, por no hablar una lengua indígena, que son portadores de elementos de la visión del mundo indígena. ³² La cultura popular mexicana, del centro y del sur del país al menos, esta profundamente impregnada de los sistemas de valores y creencias indígenas al mismo tiempo que la cultura indígena también ha absorbido muchos de los valores y creencias no indígenas. Es decir, en este respecto la diferencia es más bien de grado de aculturación (por ambas partes) que de choque entre dos culturas radicalmente distintas. De hecho, John Hawkins ³³³⁰³¹³²³³

Interpreta persuasivamente la cultura indígena de Guatemala como una “imagen invertida” de la cultura ladina, es decir como un reflejo de esta.

CULTURA COMO INTERPRETACION DE SIGNIFICADOS EN LA INTERACCION SOCIAL.

Finalmente mencionare otro enfoque para analizar la cultura que tiene gran relevancia para el medio educativo. La cultura como un marco interpretativo de las intenciones y presuposiciones del “otro” en la interacción social. Desde este punto de vista lo relevante es menos describir los patrones cognitivos que estructuran la acción y la conducta, como el entender su utilización intencionada en la interacción social cotidiana. En lugar de describir la estructura de una cultura lo que interesa es observar la cultura “en acción”, es decir, como un proceso en el que se negocia y modifica constantemente el significado de la conducta individual según la situación y contexto social específicos, a partir de la interpretación que los individuos hagan de tal sustitución y contexto ³⁴ En los últimos años este enfoque ha tenido gran popularidad en el campo de la antropología educativa. ³⁵

Una de las grandes virtudes de este enfoque para los educadores es que no es necesario postular o construir modelos cognitivos o culturales acabados, ya que el foco de atención recae en los “malentendidos” o discontinuidades que ocurren en la interacción cotidiana como resultado de interpretaciones erróneas de la situación, debidas a presuposiciones (culturalmente determinadas) incompatibles. Es en esta perspectiva que el método etnográfico ha resultado particularmente fructífero. ³⁶

³⁰ F. Gabriel Op. Cit. A López Mar Op. Cit

³¹ Judith Friedlander Being Indian Hueyapan. New York St. Martin Press 1957

³² Guillermo Bonfil Mexico profundo: una civilización negada. Mexico SEP-CIESAS 1987 John Ingham, Mary, Michel and Lucifer : Folk Catholicism in central Mexico Austin university of Texas press 1989

³³ Inverse images: tie meaning of cultura, ethnicity and family in postcolonial Guatemala Albuquerque university of New Mexico 1984.

Poco sabemos desde este punto de vista acerca de la educación entre los indígenas mexicanos. Sin embargo, parece un enfoque prometedora ya que, como es bien conocido, la diversidad cultural en nuestro país es muy grande, por lo que un método con la flexibilidad para localizar las diferencias o discontinuidades locales en el proceso educativo, independientemente de si estas corresponden a poblaciones diferenciadas cultural o lingüísticamente puede contribuir significativamente a una educación más adecuada a los diversos sectores socioculturales del país.

343536

De la discusión anterior puede verse que la diversidad de las zonas culturales del país depende de los criterios utilizados para delimitarlas. La mayor diversidad aparece asociada a adaptación al medio ambiente circundante, en cuanto que la variabilidad cultural respecto de las formas de organización social y los sistemas cognitivos es mucho menor, en este sentido casi podría hablarse de una sola cultura indígena, o quizás dos, si se considera a los pueblos del noroeste mexicano como pertenecientes al área cultural que se extiende a través de del suroeste de los EE. UU. En lo que atañe a la cultura como marco interpretativo en la interacción social no es posible saber el grado de variabilidad ya que carecemos de información al respecto. Así pues, la pregunta que tantas veces nos hemos hecho acerca de cuantas son las culturas nativas del país habría que modificarla preguntando ahora por los grados de variabilidad o diversidad sociocultural en dimensiones específicas (religión, organización social, cosmovisión, lengua, etc.) en lugar de preguntar en términos de sistemas culturales mas o menos completos.

En este apartado he intentado mostrar que no existe una covariación entre “etnia” y “cultura”, o, más precisamente, que esos conceptos son coextensivos. La distribución entre las 56 etnias reconocidas en México no coincide con a de los grupos culturales en ninguno de los enfoques mencionados. En muchos casos, ni siquiera es fácil distinguir culturalmente a los mestizos de los indígenas, por no decir nada de las diferencias entre los distintos pueblos indígenas (Blom 1969). En consecuencia, si uno de los objetivos generales del proyecto educativo de la EIBB es el de fortalecer la identidad étnica. El uso de los elementos culturales como contenidos educativos podrá, si acaso, reforzar la identidad regional (ecológica), o incluso la identidad indígena genérica de los alumnos, pero difícilmente conducirá a un afianzamiento de una identidad etnolingüística más particular, ya que los grupos culturale4s son generalmente más abarcativos y atraviesan las fronteras de los grupos lingüísticos.

5.- POLITICA Y ETNICIDAD

Dado que las fronteras de los grupos étnicos no covarian ni con grupos culturales ni con grupos lingüísticos, es claro que la información de entidades étnicas sigue procesos distintos a los culturales y lingüísticos, es decir, construye una dimensión aparece de la

³⁴ John Jumperz “contextualization and understanding , A Durantel & c. Goodwin, Rethinking context, language as an interactive p

³⁵ George y Loise Spindler “teaching and learning how to do ethnography of education” At home and abroad. Hills date New Jersey: Lawrence eribaum associates. 1987

³⁶

diversidad socio cultural. La esencia de la etnicidad no se encuentra solamente en la cultura o en la lengua, si no en las relaciones de poder entre sectores sociales diferenciados a lo largo de las innumerables líneas de separación social: riqueza, religión, lengua, cultura, ocupación, ubicación geográfica, origen racial, raza, etc.³⁷

En otras palabras, la problemática de la identidad étnica es esencialmente política, la relación de la identidad étnica con la especificidad cultural y lingüística solo puede ser comprendida desde una perspectiva política.^{38,37,38}

Los enfoques propuestos para tratar de explicar la naturaleza de la etnicidad se han concentrado en dos corrientes principales: (a) primordialista, según la cual la adscripción a un grupo social (étnico) está determinada por la fuerza de vínculos efectivos a un conjunto de elementos culturales primordiales (simbólicos o materiales) en los que se percibe y sobre los que construye se “ser social”; (b) instrumentalista, de acuerdo con la cual las agrupaciones étnicas constituyen grupos de interés, que emergen y desaparecen según las cambiantes relaciones político-económicas y las nuevas configuraciones de intereses materiales compartidos.³⁹

En la perspectiva primordialista, lo que se presenta como factor esencial es el apego a las raíces constituye el elemento cohesionador; en la perspectiva instrumentalista, lo relevante es la comunidad de intereses, por lo que el “contenido” de la tradición cultural que define al grupo es decididamente secundario e incluso puede ser “invertida” a fin de proporcionar al grupo los elementos simbólicos necesarios para cohesionarlo.⁴⁰

Por otra parte, un aspecto esencial de las identidades étnicas es su carácter relativo y oposicional con respecto a otros grupos. Sin embargo, no basta con reconocer este carácter, sino que es necesario integrarlo dentro de un marco conceptual que permita delimitar las dimensiones en que tal relatividad y oposición puede ser analizada. Para ello es particularmente interesante la propuesta de Gerald Berreman en donde las propiedades sociológicas de los grupos étnicos son descritas dentro de un esquema de las relaciones de estratificación social general.⁴¹

El esquema de Berreman se construye a partir de tres pares de conceptos: estatus –clase, criterios intrínsecos – extrínsecos, y grupos-categorías. La distinción entre estatus y clase reside en que el primer concepto se basa en criterios culturalmente específicos para el otorgamiento diferenciado de privilegios y prestigio: en tanto que el segundo está basado, principalmente en las relaciones económicas. Las situaciones extremas que corresponden a esta distinción corresponden a las entidades sociales de casta y raza, en el primer caso, y a las clases sociales en el segundo. La membresía a los estratos de estatus (casta o raza) se define por privilegio, en tanto que la membresía a una clase social se define por la posición en las relaciones económicas, generalmente están estratificados en función de esas relaciones^{42,39,40,41,42}

³⁷ Ernesto Diaz – Couder. *Ethnic aspects of social inequality* 1987(inedito)

³⁸ Remo Guideri y Francesco Pellizzi “smoking mirrors” modern polity and ethnicity” introducción an *Ethnicities and nations*. R. Guideri, F Pellizzi y S. Tambiah (Eds) Houston. The Rothko Chapel 1988

³⁹ Es importante destacar que ambas corrientes parten de la aceptación de que las unidades sociales analíticas relevantes –grupos étnicos en este caso- no pueden ser inferidas a partir de la distribución de rasgos

Y, al mismo tiempo, los miembros de los grupos étnicos así jerarquizados participan del “honor *and privilege*” que acompaña al estatus del grupo. Tal es el caso de los así llamados WASP en los EE. UU., de los mestizos y blancos en América Latina, y en general de las etnias que detentan el poder político nacional.

Los criterios intrínsecos y extrínsecos aluden a la relación de los criterios utilizados para definir la membresía en una entidad social respecto de los individuos a quienes se aplican. Así por ejemplo, los criterios que definen la membresía a una clase social son extrínsecos a los individuos que la componen. En cambio, los criterios que definen la pertenencia a una casta o raza son considerados como intrínsecos a los individuos y son adquiridos por nacimiento. “*These features are regarded by members of the society, or at least by its elites, as inevitable consequences of birth or ancestry, often describes as God-given or genetic (e.g., the caste systems of Hindu India and Islamic Swat and the caste like position in America of Blacks, Whites, and in some regions Indians and Mexican – Americans, in Japan of Burakumin and non-Burakumin, and in Ruanda of Tusi, Rutu, and Twa)*”⁴³

En el mismo lugar Berreman señala que en los sistemas de clase del estatus de los individuos esta determinado por sus atributos personales; en los sistemas de raza y casta los tributos de los individuos están determinados por su estatus. Los mecanismos de movilidad social en las sociedades clasistas están preescritos, en las sociedades racistas y de castas están proscritos.

La posición de la etnicidad con respecto a esa segunda distinción es igualmente ambigua, ya que los grupos étnicos se construyen ambos criterios a la vez. A diferencia de la raza y la casta la etnicidad no es adquirida por nacimiento y a diferencia de la clase social, no depende de la posición individual de las relaciones económicas. La etnicidad se funda en una “herencia cultural”. En la medida que la herencia cultural tiene que ser aprendida (no se adquiere por nacimiento), es un elemento extrínseco al individuo ya que se puede renunciar a ella o no aprenderá. Pero al mismo tiempo, es el elemento definitorio de la membresía al grupo, por lo que es intrínseco al grupo. Es decir, los criterios que definen la membresía a un grupo étnico son extrínsecos al individuo e intrínsecos al grupo, lo que quiere decir, que individualmente es posible “pasar” de un grupo étnico a otro, siempre y cuando se renuncie a la pertenencia al grupo original y se aprenda la tradición cultural del grupo al que se quiere adscribir.

culturales. De ahí, precisamente, la necesidad de encontrar una explicación a la configuración de los grupos sociales tal como son representados para si mismos. Cf. Jan Peter Bloom *Ethnic and cultural differentiation* F. Barth op. cit.

⁴⁰ Nathan Glazer y Daniel Moynihan (eds.) *Ethnicity: Theory and experience*. Cambridge, MA & London Harvard University press. 1975 George de Vos y Lola Romanucci-Ross, (ed.) *Ethnic identity, cultural continues and change*. Chicago the university of Chicago press. 1982.

⁴¹ Gerald Berreman “social inequality A cross-cultural análisis” *Social inequality: comparative and developmental approaches* G. Berreman (ed) New York, Academic press. 1981 ; Diaz –couder, *Ethnic*

⁴² Rodolfo Stavenhagen “comunidades étnicas en estados modernos”. *América indígena* 49(1):11-33; Pierre Van der Berghe “ethnicity and class in Highland Peru” *Ethnicity and resource competition in plural societies* L. A. Despres (ed) The Hague Mouton 1975.

La tercera distinción, grupo vs. Categoría, atiende al hecho que las entidades sociales tales como raza, casta, estamento, clase, etnia, etc. Difieren de manera significativa en cuanto a su capacidad de movilización colectiva. Así, aunque “raza” tiene en común con “casta” es ser estratos de estatus y estar definidas por criterios intrínsecos, las castas actúan como grupos corporados auto consientes, en tanto que “raza” designa categorías sociales analíticas discernibles para el observador pero con poco significado para los individuos incluidos en ella. De acuerdo con el esquema de Berreman, una clase social en este sentido con las asociaciones de la sociedad civil (partidos políticos u otras asociaciones con intereses específicos), ya que las clases sociales constituyen al igual que la “raza”, categorías analíticas con escasa “realidad” para sus miembros. En cambio las asociaciones no son solo segmentos sociales identificables por el analista social, sino que son entidades significativas para sus propios integrantes quienes se reconocen, activamente como miembros de tales grupos.

En este mismo sentido, la noción de grupo étnico contrasta en esta dimensión con la noción de “estamento” (del tipo que se encontraba en Europa medieval). Ambas nociones participan al mismo tiempo de la cualidad de ser estratos de estatus y de clase u económicos, y en ambos casos los criterios son extrínsecos al individuo e intrínsecos al grupo. Pero en tanto que los “estamentos” designan categorías analíticas, los grupos étnicos constituyen entidades sociales auto consientes con gran capacidad de movilización social.

No es necesario detenerse a explicar que con este esquema es posible diferenciar grupos (e identidades) sociales característicos de las complejas sociedades modernas sin confundirlos con las identidades étnicas.

De acuerdo con la tipología de Berreman, los grupos étnicos se caracterizan por se (a) grupos, (b) estratificados por estatus y (c) la membresía a los cuales esta determinada por criterios intrínsecos al grupo y extrínsecos al individuo. El punto (a) destaca la gran capacidad de movilización social de los grupos étnicos, y la conciencia de ser parte de una misma entidad social, de un grupo, por contraste con las entidades sociales analíticas constituidas por categorías sociales. Este criterio nos permite entender porque resulta tan difícil la coincidencia entre grupos culturales y lingüísticos: estos últimos son categorías analíticas, que, aunque claramente perceptibles para el observador, no necesariamente tienen significado para los individuos involucrados. La literatura sobre estudios étnicos esta saturada de ejemplos en que grandes diferencias lingüísticas o culturales son minimizadas en aras de una identidad pan étnica colectiva⁴⁴ y viceversa, casos en que diferencias casi imperceptibles para el observador son puntillosamente mantenidas y están acompañadas de una autoconciencia extrema de su presencia.⁴⁵

Para determinar las fronteras étnicas es condición indispensable reconocer los criterios sobre los cuales el grupo mismo determina su identidad, y con ella, su distinción de los otros. En el caso de los indios de México encontramos dos niveles de movilización que sugieren dos grandes puntos de articulación étnica. El primero, y quizás el mas obvio, es el que corresponde a una identidad indígena nacional genérica. Es decir, una identidad frente a la sociedad global y en conjunto con el resto de grupos indios. A este nivel corresponden las asociaciones y federaciones indígenas a nivel nacional. El segundo nivel, corresponde a

las identidades locales (municipales o comunales). Son pocos los grupos indígenas organizados sobre la base de la lengua o cultura común. Los elementos de movilización mas comunes parecen ser el control y acceso a los recursos de una unidad político territorial, la comunidad, y la lucha contra la posición subordinada en la jerarquía social que como grupo sufren las sociedades indígenas.

⁴³⁴⁴⁴⁵El punto (b) apunta, en parte, a la situación que ha sido uno de los temas principales en los estudios latinoamericanos sobre la etnicidad indígena, su carácter subordinado respecto de la sociedad nacional. En efecto, los grupos étnicos en México están estratificados en una escala de desigualdad social, ocupando, en términos generales, los niveles económicos más bajos. Pero no es esto lo que los distingue como indios, ya que la pobreza que padecen la comparten con amplios sectores no indígenas del país. Sin embargo, se ha creado un estereotipo según el cual a menor nivel socioeconómico corresponden mayor cantidad de rasgos indígenas, es decir, ser indígena es igual a ser pobre. Lo cual incluye todos los estigmas de ignorancia, estupidez, indecencia, suciedad, etc., Aunque por otras razones (entre ellas la gran influencia marxista en los análisis sociales en los que predomina el factor económico y de clase) este estereotipo se ha visto reforzado por los sectores académicos al insistir en la posición económico-política, dejando en segundo plano la deferencia cultural. Por ello es necesario destacar que la estratificación étnica se ubica en la escala de prestigio, de estatus, no es una escala económica. Si así fuese, quienes dejaran de ser pobres dejarían de ser indios, lo cual no siempre es el caso, como se ve en el embarazo que causa mucha gente el tratar con indios ricos⁴⁶ lo indígena es estigmatizado por indígena, no solo por pobre, aunque se deterogue atribuyéndole los aspectos negativos de la pobreza. La demanda por la consolidación de un estado pluriétnico, no debe confundirse por la demanda de un estado sin desigualdad social. La primera busca el reconocimiento de la diversidad cultural y la segunda la desaparición (o reducción) de la desigualdad económica. El reconocimiento de la diversidad cultural en este contexto significa la desaparición de la estratificación social en la escala de prestigio y estatus, el reconocimiento de los grupos indígenas como iguales los sectores dominantes en tanto grupos. Sin esta perspectiva no sería posible comprender cabalmente la politización del movimiento indígena, no solo en México sino en toda Latinoamérica, ya que las demandas por el derecho a la diversidad son parte esencial de sus reivindicaciones.⁴⁷

Me parece importante señalar que los intentos por romper la estratificación de estatus van ligados a los intentos por romper las barreras que los mantienen en una situación económica precaria, o sea, la estratificación de clase según el esquema de Berreman. Sin embargo, no debe olvidarse que la movilidad social a título individual no esta cerrada a los indígenas. Lo que no esta permitido es el cambio de estatus de los grupos indígenas, en tantos grupos, frente a la sociedad nacional. Se puede ascender socialmente a condición de despojarse de la identidad india. Esto es lo que indica el punto (c). En efecto, dado que los criterios definitorios de la pertenencia a un grupo étnico son intrínsecos al individuo, este puede

⁴³ Berreman Op. Cit. P 14

⁴⁴ Alicia Barabas 1988 Utopías Indias. México, Grijalva.

⁴⁵ Lin Piyer "maintaining otherness": Sapwuhfick cultural identity" American ethnologist 15(3): 472-85; Diaz couder, comunidades y dialectos...

despojarse de ellos. Pero, dado que los criterios que definen a una etnia son intrínsecos al grupo, este no puede despojarse de ellos como grupo.⁴⁶⁴⁷

Por otra parte, vale la pena anotar la defensa de la identidad étnica colectiva responde, en parte, a la utilización instrumental de esa identidad para acceder a recursos difícilmente alcanzables de manera individual, pero también obedece al surgimiento de nuevos procesos de dominación y de contacto interétnico,⁴⁸ generados por el notable crecimiento del país en el periodo posrevolucionario, y que han modificado las relaciones entre la sociedad global y los indígenas en conjunto⁴⁹

6.- DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA

La diversidad sociocultural, específicamente en las dimensiones étnica, lingüística y cultural, responden a dinámicas sociales distintas por lo que cada una de ellas tiene que ser atendida por el proceso educativo de acuerdo a sus características. Así por ejemplo, la diversidad lingüística no solo es mucho mayor que la diversidad cultural entre los indígenas mexicanos, es de naturaleza distinta. Dominar una lengua indígena no significa necesariamente dominar otra cultura. Similarmente, la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la auto identificación con una tradición (histórica cultural), independientemente de su singularidad.

En síntesis, el diseño y práctica de una educación adecuada a las necesidades y características de la población indígena debería abordar cada una de las tres dimensiones de la diversidad discutidas aquí de acuerdo con criterios y modalidades particulares para cada una de ellas. En lo que se sigue presenta un esbozo de la manera en que la educación indígena podría precisar sus metas y objetivos con la aplicación de la diferenciación conceptual aquí propuesta.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

Bajo este encabezado se considera lo que podríamos denominar el componente bilingüe de la educación indígena. No obstante no se tratarán aquí todas las facetas y problemas que atañen a la educación bilingüe en el medio indígena. Nos limitaremos solamente a señalar algunas implicaciones de la diversidad lingüística mexicana para la educación indígena. Una condición básica para la educación bilingüe (de hecho la condición misma que la define como bilingüe) es el uso de dos lenguas en la instrucción. En la educación indígena mexicana, salvo casos más bien excepcionales no ocurre así. La norma es el uso casi exclusivo del español como lengua de enseñanza. El apelativo de “bilingüe” solamente alude al hecho de que se espera que eventualmente, los alumnos aprendan español y se conviertan en bilingües, pero el sistema educativo es esencialmente monolingüe en español.

⁴⁶ Tal parece ser el caso, por ejemplo de los comerciantes Mazahuas en ciudad Juárez de acuerdo al reporte de Maya Lorena Pérez Ruiz durante el coloquio sobre identidades emergentes organizado por el seminario de estudios de la cultura del CNCA octubre de 1990. véase también la primera parte de Catherine Good. Haciendo la lucha. Arte y comercio nahuas de Guerrero. México F.C.E 1998

⁴⁷ Guillermo Bonfil “aculturación e indigenismo: la respuesta india” Roberto Cardoso de Oliveira “ la politización de la identidad y el movimiento indígena “ ambos en indianismo en América J:A Franch (e.d) Madrid : american Anthropologist 88(4) 898-907

Estos es cierto aun cuando se supone que la lengua materna ha de ser el vehículo de enseñanza durante los primeros años escolares.⁴⁸⁴⁹

La discusión de las aplicaciones y consecuencias de esta situación excede el tema de este trabajo por lo que no es posible detenerse en el esta ocasión. Basta señalar que la diversidad lingüística se convierte en un problema cuando se aspira a una educación bilingüe (uso de dos lenguas en la instrucción) y no solamente a una educación monolingüe más la enseñanza de otro idioma, ya sea que se trate de la lengua materna o de una segunda lengua. En este ultimo caso, la lengua materna indígena pasa por un segundo plano, donde, con suerte, será utilizada únicamente de manera oral en los primeros grados a fin de facilitar la comunicación con los niños con poca comprensión del español.

No hay duda que los idiomas nativos son lenguas en el sentido estructural de que habla Haugen (el habla de toda comunidad lingüística lo es) sin embargo, como ya señalamos en el apartado correspondiente, difícilmente puede hablarse de lenguas indígenas en sentido funcional. Recordemos que las funciones sociales asociadas a una “lengua” en sentido funcional, son ocupadas por el español, y que este junto con los idiomas nativos locales configuran el sistema comunicativo regional. Esto significa que la “lengua materna” de los alumnos a los que se dirige la educación indígena esta compuesta por una enorme diversidad de dialectos locales orales carentes de una versión normalizada y escrita. Esta situación puede entenderse mejor mediante una comparación con los francófonos canadienses o los hispanohablantes en los EE.UU., por ejemplo. Al igual que las lenguas autóctonas americanas, el francés en el Canadá y el español en los Estados Unidos, se encuentran en una situación de minoría y subordinación. No obstante, tanto el francés como el español cuentan con una norma estándar y escrita (de hecho, se trata de dos de las lenguas con mayor tradición literaria), por lo que la oferta y producción de materiales didácticos, así como la adaptación del francés y el español a las exigencias escolares no constituyen obstáculos para su uso en programas educativos bilingües⁵⁰⁵⁰

Las lenguas indígenas en cambio, no cuentan aun con una norma estándar y una tradición literaria, lo que obliga a seguir una estrategia distinta. Asumiendo que la educación indígena se propone una educación bilingüe, la diversidad lingüística se convierte en un factor, y un problema, de primer orden debido a que (1) una educación bilingüe implica el uso de dos lenguas en la instrucción y (2) la noción de “lengua” involucrada es la de lengua en el sentido funcional, es decir, como una lengua con una amplia gama de funciones sociales con una mínima variación formal. Para que la lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza requiere de una forma escrita y normalizada (poca variación formal) y

⁴⁸ Jay O' Brien “toward a reconstruction of ethnicity : capitalist expansion and cultural dynamics in Sudan” American Anthropologist 88(4) 898-907

⁴⁹ George Collier “estratificación indígena y cambio cultural en Zinacantan 1950-1987” Mesoamerica 18 (diciembre 1989) 427-40 James Greenberg Blood ties: life and violence in rural Mexico Tucson The university of Arizona press. 1989

⁵⁰ Esto es una simplificación ya que las diferencias entre los hispanohablantes en los estados unidos son considerables (cubanos, mexicanos centroamericanos, puertorriqueños, etc.). Pero para los fines de nuestra argumentación podemos pasar por alto estas diferencias.

abarcar, por lo menos, las funciones sociales correspondientes a los usos académicos y escolares (amplia gama de funciones sociales). Requiere, además, de textos y materiales en ambas lenguas. De ahí que entre las tareas prioritarias para una educación bilingüe se cuentan: la normalización oral y escrita de las lenguas en las que se pretende educar, modernización del vocabulario y los estilos discursivos; la alfabetización en ambas lenguas, uso de la lengua indígena tanto en asignaturas del currículum como en actividades fuera del aula (ceremonias, festejos, juntas con padres de familia, etc.) profesores bilingües que puedan utilizar ambas lenguas o alternativamente, la contratación de personal doble; profesores competentes en una u otra lengua para abordar asignaturas distintas en una sola lengua. Es por todo ello que la educación bilingüe indígena constituye un reto de enormes proporciones.

El punto que es necesario enfatizar aquí es el de la necesidad de usar la lengua indígena como lengua de enseñanza, de otra forma los idiomas nativos no podrán salir de la situación actual de subordinación y la gama de sus funciones sociales seguirá siendo muy restringida. Si bien es cierto que la situación de marginalidad de las lenguas indígenas es consecuencia de condiciones estructurales que implican a toda la estructura social, no es menos cierto que el sistema educativo es uno de los instrumentos más importantes de toda política lingüística, por lo que es una responsabilidad ineludible de tal sistema afrontar los retos que plantea la diversidad lingüística mexicana para lograr una educación bilingüe que fortalezca y promueva la valoración y desarrollo de idiomas autóctonos. En otras palabras, es un reto que corresponde asumir principalmente a los planificadores de la educación indígena, ya que de no encontrar los mecanismos para dar el lugar de lengua de instrucción a las lenguas indígenas en un sistema bilingüe de enseñanza, éstas se verán cada vez más desplazadas de las funciones sociales más generales facilitando así su extinción, lo que está directamente en contra de los propósitos explícitos del Subsistema de Educación Indígena.⁵¹

Existen además poderosas razones de orden pedagógico y psicosocial que recomiendan el uso de la lengua de enseñanza como la necesidad de transitar de una lengua a otra una vez que las bases cognitivas de la lengua materna han sido afianzadas y no antes, a fin de asegurar un correcto desarrollo en ambas lenguas.⁵² Sin embargo, dado que este trabajo se ocupa solamente de los aspectos relativos a la diversidad lingüística en la educación bilingüe estas cuestiones tampoco serán tratadas aquí, aunque constituyen un aspecto fundamental de la educación bilingüe.⁵¹

Antes de cerrar este apartado quisiera mencionar brevemente, y a título de ejemplo, las aplicaciones de la diversidad lingüística, y la necesidad de normalizar los idiomas nativos en la alfabetización en lengua indígena. Este aspecto es probablemente uno de los temas que han recibido mayor atención a nuestro país.

⁵² Una exposición general de este punto se puede encontrar el capítulo cuarto de Miguel Siguan y William F. Mackey 1986 educación y bilingüismo. Madrid: Santillana UNESCO

⁵¹ para un caso similar al de México véase Nancy Hornberger, "can Peru's rural schools be agents for Quechua language maintenance?", *Journal of multilingual al multicultural development* 10(2) 145-59

La dirección general de educación indígena a dedicado mucho trabajo a la producción de alfabetos prácticos y métodos de lectoescritura en lenguas indígenas.⁵³ las diversas asociaciones indígenas no gubernamentales también han dedicado gran atención a la elaboración de alfabetos, aunque no tanto a los de lecto-escritura.⁵⁴

Los esfuerzos por alfabetizar en lengua indígena casi no se han planteado el problema de la normalización, y cuando lo han hecho generalmente se limitan a tratar de elaborar un alfabeto práctico común para una región o lengua, al menos tal ha sido el objetivo de la mayoría de las reuniones de asociaciones indígenas no gubernamentales. Si bien tales acuerdos tienen relevancia en la medida que reflejan la disposición política a grafías que no corresponden directamente al habla local, los resultados son pedagógicamente insuficientes ya que la normalización de una lengua requiere mucho más que un alfabeto común, requiere de la promoción de una lengua común adaptada a las necesidades comunicativas y cognitivas modernas; requiere de la consolidación de una “lengua” en sentido funcional.⁵⁵

La elaboración de alfabetos y enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena no ha tomado una posición clara respecto de la diversidad lingüística. Por una parte se propone alfabetizar a los niños indígenas en su lengua nativa, pero no se han hecho esfuerzos significativos por normalizarla y por introducirla como lengua de enseñanza. Lo que ha conducido a las más de las veces ni se alfabetice ni se utilice la lengua indígena en la enseñanza. Pero aun en los casos en que realmente se procura alfabetizar en lengua indígena esto se hace solamente en el dialecto local en que se ubique el centro escolar, reproduciendo la fragmentación dialectal ya existente, en lugar de contribuir al desarrollo de una forma estandarizada. De ahí que a pesar de las declaraciones y propósitos declarados, la función de la lengua local es, en el mejor de los casos, de la lengua de transición al castellano y, en el peor, una lengua proscrita en la escuela. Debido a su alcance, la escuela constituye una de las instituciones privilegiadas para promover el uso de una lengua normalizada, por lo que su política a este respecto debería ser más explícita y coherente con sus objetivos generales.

Por otra parte, los acuerdos intercomunales para la utilización de grafías comunes no tienen mucho sentido sin la adopción de una variante como norma estándar. Pero al adoptar una de las variantes regionales como la norma estándar ya no es necesario acordar el uso de grafías comunes, puesto que solamente habría de representar el habla de un solo dialecto. En realidad, lo que persiste detrás de tales acuerdos es una poderosa necesidad de preservar la individualidad lingüística de cada localidad. Lo que parece estarse buscando es la creación de una forma estándar que no sea distintiva de alguna localidad y que, al mismo tiempo, sea común a todas. De lograrse la meta sería el primer caso de una norma creada artificialmente se impusiera como estándar. Históricamente las normas estándar siempre se han establecido en base a los dialectos cuyos hablantes tienen más poder y prestigio.⁵³⁵⁴⁵⁵

⁵³ Scanlon y Lezema (eds) Op. Cit

⁵⁴ AZACHIS la lecto-escritura del Sa en la Sierra Norte. Comisión coordinadora para la Lecto-escritura del Sa en la Sierra Norte (edición Mimeografía).1990.

⁵⁵ ministerio de educación y cultura. normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas (informe final del taller regional Santa Cruz de la sierra. Bolivia, 23-27 de octubre de 1989) la paz ministerio de

En todo caso, una colección de grafías comunes, aunque tengan un consenso regional total, contribuye muy poco a la normalización lingüística. Ya que no se trata de escribir con los mismos símbolos, sino de escribir la misma lengua (normalizada). El portugués y el español (dos lenguas genéticamente muy cercanas), por ejemplo, usan casi las mismas grafías estándar distintas. Similarmente, si las grafías comunes son utilizadas para expresar la norma de cada localidad, poco se habrá de avanzar hacia una lengua normalizada.

Así pues, el fomento a la normalización lingüística y la difusión de tales formas normalizadas (desde alfabetos y reglas ortográficas, hasta gramáticas normativas y diccionarios) debería ser uno de los objetivos prioritarios de la educación indígena en lo que respecta a la diversidad lingüística. Como se ha señalado, los aspectos psicosociales y psicopedagógicos no son abordados en este trabajo.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

Una primera observación, de manera análoga a la educación bilingüe, la educación bicultural significaría el uso de dos culturas en la instrucción. Por tanto el papel de la cultura nativa en la educación indígena sería el de una cultura a través de la cual se aprende, no solo el de una cultura que es aprendida. De ahí que para la educación bicultural no solo debería ser importante que se enseña (los contenidos de los planes de estudio) sino también, y muy importantemente, como se enseña. Obviamente no me refiero a que a las tecnologías educativas, sino al “como cultural”, a los estilos, interpretaciones y valores culturalmente determinados. Es decir, una educación bicultural no podría consistir sola o necesariamente en un plan de estudios distinto, sino en un diseño e implementación pedagógica particular que incluyera los estilos culturales locales o regionales en un proceso educativo con las mismas metas de desarrollo cognitivo y de formación académica de un programa monocultural.

Sin embargo, este contraste con una educación bilingüe donde las dos lenguas en cuestión son claramente distintas, las culturas que intervienen en una educación bicultural no son tan fáciles de discernir. Ay se ha señalado la enorme dificultad para determinar los rasgos específicos que la(s) cultura(s) indígena(s), después de 500 años de contacto, el grado de mutua influencia ha desdibujado los límites culturales. En realidad algo similar ha ocurrido con las lenguas indígenas en la medida que el español es ya parte del repertorio verbal de casi todas las comunidades lingüísticas indígenas, es decir, el español ya no es un elemento ajeno a los sistemas comunicativos indígenas, aunque la gran distancia genética entre el español y las lenguas nativas aun permite reconocerlas y tratarlas en el proceso educativo como dos sistemas distintos.⁵⁶ En efecto, es un error suponer que en las regiones indígenas existen dos sistemas comunicativos paralelos español/lengua indígena. Los sistemas comunicativos de las comunidades lingüísticas indígenas, al igual que cualquier sistema comunicativo monolingüe, constituyen un solo sistema compuesto por una variedad

educación y cultura UNICEF-ORALC/UNESCO agencia española de cooperación internacional 1990 Ferguson Op. Cit. Siguan y makey Op. Cit.

⁵⁶ Rainer E. Hamel “desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias: problemas teórico metodológicos de la sociolingüística actual (typescript) universidad autónoma metropolitana 1989 John Haviland “el problema de la educación bilingüe en el área Tzotzil” América indígena XLII(1) 147-70

de códigos que configuran el repertorio verbal total del sistema, con la diferencia de que en las comunidades indígenas el español y la lengua local forman parte de los códigos del sistema comunicativo. Sin precisamente este tipo de comunidades lingüísticas bilingües a las que tiene que atender la educación bilingüe.

La situación es distinta en el dominio de la cultura. Cada vez es mas clara la constante adaptación de los hábitos culturales indígenas a las cambiantes condiciones políticas, económicas, y sociales que los rodean. Lo que esto quiere decir que es un error entender la dinámica cultural en el medio indígena como una confrontación entre dos tradiciones culturales paralelas claramente discernibles.⁵⁷ Lo que encontramos son formaciones socioculturales particulares desarropadas históricamente en cada localidad y región⁵⁸ de manera que, si la diversidad lingüística exige una educación bilingüe, la diversidad cultural demanda una adaptación de la institución escolar a los patrones culturales locales o regionales y no una educación bicultural (en el sentido de utilizar dos sistemas culturales en el proceso educativo). En suma, la educación indígena ha de ser pedagógicamente compatible con los estilos culturales locales, en lugar de pretender utilizar o desarrollar dos presuntos (y difícilmente discernibles) sistemas culturales en el proceso educativo⁵⁹

A este fin nos resulta útil recurrir a los distintos enfoques mencionados anteriormente para analizar la cultura. Me apresuro a aclarar que tales enfoques no constituyen niveles complementarios del análisis cultural. Sin embargo, pedagógicamente hablando, resulta sumamente útil considerándolos como si lo fueran a fin de discriminar las distintas caras de la cultura y su lugar y modalidad de inserción en el currículum.

En México predomina la tendencia a incluir la cultura indígena como un contenido más en los planes de estudio. Lo específico de la educación indígena pasa por agregar a los planes nacionales contenidos dedicados a la cultura indígena. En esto el paralelismo con la educación bilingüe es notable, en efecto, tanto la lengua como la cultura indígenas aparecen principalmente como lengua y cultura enseñadas (alfabetización y contenidos étnicos). No obstante, al igual que en la educación bilingüe, es esencial que en la educación indígena los patrones culturales nativos sean el fundamento de la cultura de enseñanza, por llamarla de algún modo.

En otras palabras, los valores, creencias y formas de organización social propios de los patrones culturas locales deberían el fundamento, en lo posible del funcionamiento escolar, la relación maestro-alumno, la relación escuela-comunidad y el diseño del currículum, en lugar de simplemente agregarlos como contenidos extra.⁵⁷⁵⁸⁵⁹

Así por ejemplo, los aspectos referentes a la cultura material pueden ser utilizados como elementos para la elaboración de materiales didácticos para el desarrollo de las habilidades programadas en el plan de estudios general. En tanto que los conocimientos sobre el

⁵⁷ en este sentido es ilustrativo el trabajo de Sol Tax, "can Wordlviews mix" human organization 49(3):280-6

⁵⁸ algunos ejemplos sobre distintas regiones son: Franz Schryer 1987 "ethnicity and politics rural México: land invasions in huehuetla, mexican, studies 3(1) 99-126 la communaute paysanne au mexique. Paris L Harmattan 1981 Green berg Op Cit coillier Op. Cit.

⁵⁹ E. Gigante, en prensa.

aprovechamiento del entorno natural si pueden ser parte de los planes de estudio complementando los contenidos generales en las diversas áreas curriculares.

Las instituciones y formas de organización social pueden también ser parte de los contenidos del área de ciencias sociales, pero deberían, además, ser considerados muy seriamente en lo referente al funcionamiento de la escuela al interior de la comunidad. El carácter de las entidades sociales locales, y sus correspondientes jerarquías y protocolos de autoridad, constituyen la trama social dentro de la cual la escuela ha de participar necesariamente.

Los sistemas de valores y las cosmovisiones indígenas (en los casos en que estos puedan ser distinguidos de los no-indígenas) directamente pueden formar parte del plan de estudios. Quizás podrían incluirse temas de mitología y folklore, pero lo importante desde una perspectiva pedagógica, es menos el conocimiento de mitos y tradiciones del folklore local (que no siempre son de raíz indígena prehispánica), que los valores y visión del mundo contenidos en ellos. Tales valores y creencias forman parte del currículum oculto, forman parte de los presupuestos sobre lo que se establece la vida social y, dentro de ella, la escolarización. Los programas de educación indígena se beneficiaron grandemente si tomaran en cuenta este universo ético y conceptual para su diseño e implementación y no únicamente para los contenidos de los planes de estudio, lo cual, por otra parte, tampoco es práctica común.

Por último, respecto a la cultura como negociación de significados en la interacción social cotidiana, es claro que de ninguna manera puede pasar a formar parte de los contenidos de un plan de estudios. Y sin embargo, sus aplicaciones tienen severas consecuencias para el desempeño escolar de los alumnos. Esta interacción intercultural (que no bicultural) se ubica en el dominio de las reglas no explícitas de la educación escolarizada. Desde esta perspectiva la escuela constituye un espacio de diálogo intercultural no explícito en que las intenciones y significados de la conducta de los alumnos generalmente es interpretado y juzgado según la cultura de la escuela (no necesariamente la cultura nacional). Si el objetivo político de la educación indígena es valorizar los patrones culturales autóctonos, y si el objetivo pedagógico es adecuarse a las características culturales de los niños indígenas, entonces es indispensable que la escuela y el sistema educativo indígena todo, sea capaz de “escuchar” la “voz de la cultura” (intenciones y significados) de los educandos indígenas en la interacción diaria en la escuela y guiar tanto la adecuación de la escuela a los estilos culturales de los alumnos como la de estos a la cultura de la escuela, en lo que sería un verdadero diálogo intercultural. Pero no ya un diálogo entre la cultura nacional o mestiza y la(s) cultura(s) indígena(s), sino un diálogo entre los patrones de interacción social locales y la cultura de la escuela.

POLÍTICA, ETNICIDAD Y EDUCACIÓN

En el debate actual sobre la educación indígena tiende a suponerse que el fortalecimiento de la identidad étnica habrá de ser resultado del fortalecimiento de la cultura y lengua “propias”. Lo que se ha traducido, en el mejor de los casos, en la enseñanza de esas lenguas y culturas. Sin embargo, como se ha tratado de mostrar, la pertenencia a un grupo étnico, la solaridad mutua entre sus miembros, no depende solamente, ni siquiera

principalmente, del conocimiento de la cultura o una lengua distintivas; depende sobre todo de la autoadscripción individual al grupo y de su aceptación en éste último.

Dado que los atributos distintivos de un grupo étnico son extrínsecos al individuo, sin una estrategia activa de autoidentificación por parte de los individuos (además del manejo de la “cultura” étnica: los atributos intrínsecos al grupo) no pueden existir una entidad étnica. La autoadscripción es el cemento que mantiene unido a un grupo. De otra manera estaríamos hablando de categorías sociales, étnicas en este caso, pero no de grupos. Esto significa que la enseñanza de los atributos y emblemas culturales del grupo a los individuos, no conduce por sí misma a la identificación de estos con aquellos. En otras palabras, por más que se enseñen los elementos intrínsecos al grupo de los individuos de las nuevas generaciones, siempre serán extrínsecos a estos, por lo que fortalecer la identidad étnica significa fomentar los vínculos primordiales, el sentimiento o conciencia de pertenencia al grupo.

Así por ejemplo, un mayor dominio del inglés por parte de la población México-americana no necesariamente conduce a una mayor asimilación o identificación con la población anglosajona, ni tampoco debilita la autoadscripción a la comunidad hispana, aun cuando frecuentemente el manejo del español es bastante pobre e incluso inexistente. Algo similar ocurre en amplias regiones del centro de México, donde la diferencia cultural y lingüística entre la población india y mestiza es prácticamente inexistente y sin embargo la diferencia étnica es sumamente marcada.⁶⁰⁶⁰

Si el fortalecimiento de la identidad étnica no se logra sólo mediante la enseñanza de una cultura y una lengua presuntamente distintivas (ya hemos visto que no hay covariación entre éstas y las entidades étnicas), ¿Cómo entonces puede hacerse? La respuesta no es sencilla ya que depende en una gran medida de los proyectos políticos de los grupos involucrados. Los dos grandes niveles de movilización étnica ocurren, uno nivel nacional, e incluso internacional, promovido por intelectuales indígenas con una visión sociológica e histórica sensible a la similitud de situaciones de los grupos indígenas americanos en general; el otro tiene lugar a nivel de municipio o comunidad y es resultado de la acción “de base” de los comuneros mismos ya sea en su localidad de origen o en agrupaciones de migrantes en los grandes centros urbanos.

Existen cada vez más organizaciones indígenas intermedias (regionales) pero las más de las veces el motivo de su acción grupal responde más a la defensa de intereses económicos o gremiales (comerciantes, transportistas, derechos forestales, marítimos o territoriales, etc.) que a la lucha por los derechos étnicos, aunque frecuentemente se apela a la solaridad étnica (y pan étnica) para afianzar la unidad de tales agrupamientos económicos y gremiales, no es raro, sin embargo, que se apele también a cierta solidaridad de clase.⁶¹⁶¹

⁶⁰ J. Friedlander, Op. Cit.

⁶¹ Maria Consuelo Mejia y Sergio Sarmiento. La lucha indígena: Un reto a la ortodoxia. México: siglo XXI 1987

La presencia actual de dos grandes niveles “objetivos” de identidad étnica (indígena vs. Sociedad regional) representan un momento en el continuo y cambiante proceso de constitución de identidades, y no una situación fija e inamovible.⁶²⁶²

Actualmente puede ya percibirse una tendencia a la configuración de grupos étnicos indígenas a partir de lo que (de manera necesariamente arbitraria en términos lingüísticos) se consideran lenguas comunes. Aunque en el presente no existen aun movilizaciones realmente etnopolíticas en base a una comunidad idiomática, se puede percibir ya los pasos que eventualmente pueden desembocar en la constitución de una identidad (etno) lingüística. Entre las fuerzas que están contribuyendo a formar estas identidades etnolingüísticas se cuenta la actitud de la sociedad nacional que esta generando legislaciones y estereotipos sociales que solamente pueden ser ocupados por grupos de hablantes de un mismo idioma (a diferencia de etnicidades de raíz religiosa territorial, ocupacional, etc.). En este sentido, los grupos indígenas están siendo “forzados” a adoptar una identidad etnolingüística, además de su identidad local y su identidad indígena genética.⁶³⁶³

En este respecto vale la pena mencionar el proyecto actualmente en curso de escribir “historias étnicas” de los grupos lingüísticos oaxaqueños. Escritas por destacados especialistas y publicados en pequeños folletos con una excelente presentación, tienen el objetivo de difundir la historia de “las etnias” del estado de Oaxaca, principalmente entre los miembros de las etnias correspondientes. Uno de sus usos principales es, obviamente, como material escolar. En estas publicaciones se intenta recoger la historia individual de cada uno de los grupos lingüísticos oaxaqueños presentándolas como la historia común de un grupo, como la historia de un mismo pueblo. Así, por ejemplo, el primer numero se ocupa de la historia chatina.⁶⁴⁶⁴

En este proyecto editorial es evidente un proyecto político de fomentar la constitución de identidades étnicas indígenas en base a criterios lingüísticos, en contraste, por ejemplo, con los principios religiosos y territoriales característicos del siglo XVIII.⁶⁵⁶⁵

Dado que los vínculos étnicos se nutren principalmente de la conciencia de pertenecer a una tradición común, de tener una misma historia, este proyecto de escritura de las historias étnicas se propone la invención de esa tradición⁶⁶ ⁶⁶e historia comunes a cada grupo lingüístico de Oaxaca. Por supuesto, al hablar de intervención no me refiero a la

⁶² Miguel Bartolomé y Stefano Varese. “un modelo procesal para la dinámica de la pluralidad cultural”. M. Bartolomé y A. Barabas(eds), Op. Cit.; Marcello Carmagnani. El regreso de los dioses: El proceso de reconstrucción de la identidad étnica en Oaxaca, Siglos XVII y XVIII. México F:C:E: 1989.

⁶³ P.Baker “ethnogenesis: The case of the Dominica Caribs” *america indigena* XLVIII(2): 477-402; T, abercrombie “ethnogenesis et dominaation coloniale” *journal de la societe des Americanistes* LXXVI(1990)95-104

⁶⁴ Miguel Bartolomé y Alicia Barabas. *Historia chatina* (serie historias étnicas, 1) Oaxaca: Casa de ka Cultura oaxaqueña / dirección de comunicación social del estado de Oaxaca. 1990

⁶⁵ M. Carmagnani, Op. Cit.

⁶⁶ Cf. E. Hobsbawm & T. Ranger. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge university press. 1983.

presentación de hechos falsos, sino a la reinterpretación de los hechos pasados desde la perspectiva de una nueva identidad social. Esto no tiene nada de novedoso, de hecho tal parece ser la esencia misma de la historia: ⁶⁷ ⁶⁷ en todo caso, lo mismo exactamente se ha hecho con la historia nacional. ⁶⁸⁶⁸

En todos los cursos y textos dedicados a la historia de México (nacido como nación en 1921), se consideran como partes de esa historia nacional los sucesos ocurridos desde la aparición de las sociedades prehispánicas hasta el presente, incluyendo los trescientos años de vida de la Nueva España.

Ante esta situación uno no puede menos que preguntarse que relación existe, aparte de la mera secuencia temporal en un mismo espacio geográfico, entre los estados y señoríos prehispánicos y el estado posrevolucionarios mexicana, para que sean considerados como parte, de la historia de un mismo pueblo, el mexicano. Sin embargo, no es este el lugar para discutir las posibles respuestas (Jeronime Monnet y Jacques Lafaye han avanzado ideas al respecto) ⁶⁹⁶⁹ me limitare a señalar que la interpretación de esa relación esta en función directa de los proyectos políticos presentes y futuros de quienes (re)inscriben la historia, y que exactamente el mismo principio se aplica a las historias étnicas. Su fusión no es la de sacar a la luz la “verdadera” historia de las etnias indígenas, sino la de construir una historia que enraíce en el pasado, los ideales a futuro de los proyectos etnopolíticos presentes.

En base a lo anterior podemos ver que el dominio en el que el sistema educativo puede contribuir mayormente al fomento de la identidad es, al nivel de los contenidos de los planes de estudio, la historia. En efecto, la manera en que ésta sea enseñada (incluso en qué lengua y con qué orientación cultural) determinara en gran medida el reconocimiento y valoración de entidades e identidades étnicas. A la par de la enseñanza de la historia étnica, la práctica de un civismo étnico es igualmente importante, esto es, celebración en la escuela de las fechas y sucesos significativos para el grupo.

Se abre aquí la cuestión si esta historia étnica debe aparecer como un agregado a la historia nacional o en lugar de ésta. Mi opinión es que, dado que no se trata de un conjunto extra de hechos y eventos hasta ahora desconocidos, sino de una perspectiva distinta para mirar a los mismos hechos, la historia debería ser enseñada en lugar de la historia nacional. Más precisamente, ésta última debería ser conocida, interpretada y entendida en función de aquella. En todo caso, la decisión final acerca de esta cuestión corresponde a los propios intelectuales indígenas, a los líderes de los movimientos etnopolíticos mexicanos.

Que la constitución de identidades en base a una comunidad idiomática no es una vía inevitable o “históricamente determinada”, parece con mayor claridad al contrastarla con, por una parte, los intentos por generar una conciencia y una organización indígena nacional y/o panamericana, independientemente de las diferencias lingüísticas y culturales, y, por

⁶⁷ Enrique Florescano. Memoria mexicana: Ensayo sobre la reconstrucción del pasado, época prehispánica - 1821. México: Joaquín Mortiz. 1987

⁶⁸ Jeronime monnet “mexcaltitlan, territorio de la identidad mexicana: la creación de un mito de origen” vuelta no. 171 (febrero 1991): 25-30.

⁶⁹ Jeronime Monnet Op. Cit. Y Jacques Lafaye Quetzalcóatl y Guadalupe. Mexico : F.C.E. 1977.

otra, las organizaciones étnicas regionales o gremiales, en las que la comunidad de intereses comerciales y/o territoriales aparecen en primer plano sobre la comunidad idiomática o cultural. Estas posibles alternativas están siendo ensayadas actualmente junto con la de las identidades en base a una lengua común. La posición que adopte la educación indígena a este respecto puede ser uno de los factores que incline la balanza a favor de uno o de otro. Esta es una razón más para que el sistema educativo dirigido a la población indígena sea capaz de diferenciar los niveles y dimensiones de la diversidad sociocultural de las sociedades indígenas y pueda, por tanto, incidir consiente y fundamentalmente en la contracción del futuro de los pueblos indios. Ya que la educación es, ante todo, la siembra y cultivo de las generaciones que habrán de florecer en el futuro.

GUIBERNAU, Montserrat (1996).” Globalización, Modernidad e Identidad Nacional”. En: Los Nacionalismos. Barcelona

GLOBALIZACIÓN, MODERNIDAD E IDENTIDAD NACIONAL

Montserrat Guibernau

Comentario

Guibernau, Montserrat. Globalización, modernidad e identidad nacional, capítulo 7 de los Nacionalismos. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

En este caso la autora se acerca al tema de la globalización en el marco de una discusión más amplia sobre los nacionalismos.

El trabajo ofrece perspectivas complementarias de los trabajos anteriores porque están más referidas a la problemática cultural e identitaria.

Aquí puede encontrarse aportes relevantes para reflexionar sobre la relación entre la globalización, modernidad y nacionalismo. Se exploran también las posibilidades del surgimiento de una “identidad global” y se analizan las distintas reacciones ‘locales’ a los procesos de globalización.

En el apartado sobre globalización y cultura se discute porque algunas culturas pueden elevarse a categorías de “culturas globales” y “la mayoría se encuentran enzarzadas en una lucha global por su supervivencia”.

Respecto de la relación globalización e identidad nacional destaca el hecho de que los nacionalismos que muestran una fuerza más renovada son los que emanan de “naciones sin estado”, como en el caso de los pueblos indios.

La discusión sobre el fundamentalismo islámico puede operar como un referente lejano que permite analizar los efectos posibles de los procesos de exclusión.

Una de las principales características de la época actual es el afianzamiento de los procesos de globalización. Entiendo por globalización “la intensificación de relaciones sociales de

ámbito mundial que vinculan lugares distantes de tal manera que los sucesos locales están influidos por acontecimientos que suceden a millas de distancia y viceversa.¹⁸¹⁸

El espacio y el tiempo han sido redefinidos. Las percepciones de los límites físicos del espacio han sido alteradas. Se ha reducido el tiempo que se requiere para producir y procesar la información hasta tal punto que podemos percibir ya una brecha considerable entre ésta y otras experiencias humanas del tiempo. La globalización implica la posibilidad de referirse a la “sociedad humana”, algo que nunca existió anteriormente, en el sentido de que ahora todos los actores posibles se encuentran a la vez en el escenario.

Podemos aproximarnos a la globalización desde tres perspectivas básicas. La primera es el carácter global del sistema de estados-nación en la medida en que la escena política esta constituida por estadounidenses soberanas que gobiernan en territorios claramente delimitados y tienen capacidad de actuar a escala supranacional. En este sentido, el estado-nación se ha convertido en el actor político por excelencia a escala global. La segunda es el rol del capitalismo en tanto que influencia globalizadora fundamental que incide sobre el orden económico. La llamada “teoría del sistema – mundial (world –system theory), cuyo principal defensor es Wallerstein, presenta una imagen del mundo moderno dividido en centro, semiperiferia y periferia.^{19 19}

La principal deficiencia de la aproximación de Wallerstein es su insistencia en el rol del capitalismo en tanto que único nexo institucional dominante, responsable de las transformaciones modernas. La tercera es la creación de una comunidad científica global en la que un flujo constante de información permite una rápida difusión de las ideas.

Ahora bien, el significado de la globalización no se agota en el reconocimiento de estas tres áreas en las que tiene lugar. La globalización también supone la concienciación de que toda la humanidad tiene que afrontar un conjunto de problemas comunes que no pueden ser resueltos individualmente. Los problemas globales requieren soluciones, y nuestro mundo necesita nuevas maneras de hacer frente a las cuestiones fundamentales que desafían el futuro de la humanidad. Las sociedades modernas se basan en gran medida en un flujo continuo de información que incrementa las características artificiales o construidas de la vida social. La gente conoce el riesgo de un desastre nuclear, la creciente degradación del planeta como resultado de una continua explotación de los recursos naturales, la desigualdad entre los países del Primer y Tercer mundo. Todos esos factores enfatizan la globalización de las interdependencias humanas hasta tal extremo que las sociedades modernas son las primeras de la historia que tienen la posibilidad de autodestruirse, pero también, y, esto es más importante, son las primeras que pueden crear un nuevo mundo moldeado por las decisiones de sus habitantes. La globalización añade una nueva dimensión significativa a la vida de los individuos en la medida en que amplía sus horizontes y abre nuevas perspectivas a las consecuencias de sus acciones.

¹⁸ Giddens. The consequences of Modernity. P.64

¹⁹ Wallerstein, the modern World system. véase también, por el mismo autor, the capitalist world economy
Pag.- 89

Intrínseca a la globalización es la dialéctica entre “lo local” y “lo global”, un proceso por el que los sucesos “locales” se transforman y moldean bajo la influencia de la extensión de las conexiones sociales que se dilatan en el tiempo y en el espacio. Al mismo tiempo, los acontecimientos “locales” adquieren un significado completamente nuevo al ser separado en el que tienen lugar. “lo local” y “lo global” se entrecruzan y forman una red en la que ambos elementos se transforman como resultado de sus mismas interconexiones. La globalización se expresa a través de la tensión entre las fuerzas de la comunidad global y las de la particularidad cultural, la fragmentación étnica, y la homogeneización.

Este capítulo estudia la conexión entre globalización, modernidad y nacionalismo. Asimismo, investiga las posibilidades del surgimiento de una “identidad global” y analiza las distintas reacciones “locales” a los procesos de globalización. La fuerza y atractivo renovados de la “identidad nacional” y del nacionalismo se presentan como una respuesta secular a la búsqueda de la identidad en un mundo amenazado por una creciente homogeneización.

Un elemento adicional que también será tenido en cuenta al analizar las respuestas a la globalización y sus consecuencias, el inesperado éxito del fundamentalismo islámico en tanto que movimiento radical que se opone a la modernidad y a la secularización.

GLOBALIZACIÓN Y CULTURA

Los miembros de una cultura normalmente comparten algún tipo de autoconciencia y un sentido de límite referente a quien y a que pertenece a su comunidad. Cada cultura esta situada en un espacio y en un tiempo particulares. En nuestros días, la intensidad y la rapidez del flujo cultural global transforma el mundo en un espacio único en el que acontecen los procesos de integración y desintegración cultural. La extensión de las interrelaciones globales lleva a una persistente interacción e intercambio culturales que producen tanto homogeneidad como desorden cultural. Appadurai distingue cinco dimensiones de la cultura global: etno-espacios, que hacen referencia a los flujos de personas (inmigrantes, turistas, refugiados, exiliados y trabajadores extranjeros); tecno-espacios, que hacen referencia al flujo de maquinaria producida por corporaciones nacionales y multinacionales y agencias gubernamentales; finan-espacios, que son las corrientes rápidas de dinero de los mercados de moneda y capitales; media-espacios, la circulación de imágenes y de información producidas y distribuidas por los periódicos, revistas, televisión, películas; e ideo-espacios, relacionados con los flujos de imágenes asociadas a ideologías estatales o9 contra-estatales que comprenden elementos de la concepción del mundo de la ilustración occidental: imágenes sobre la democracia, la libertad, el bienestar, los derechos, etc.²⁰²⁰

Sin embargo, surgen problemas prácticos de comunicación intercultural que pueden conducir a un aumento de la tolerancia o de la intolerancia con respecto a la diferencia.

²⁰ Appadurai, “disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy” en Featherstone, Global cultural nationalis globalization and modernity, pp.295-310.

Ejemplos de ello son la comparación intercultural, la competencia y la posibilidad de malentendidos interculturales.

Una cuestión elemental que se plantea cuando analizamos el impacto de la globalización sobre la cultura es la de si caminamos hacia una cultura global unitaria o, por el contrario, si la globalización va a reforzar el poder de las culturas particulares y favorecer su florecimiento. La globalización aplicada a la cultura es un fenómeno que al mismo tiempo la capacita y la constriñe. Al decir que la capacita me refiero a las posibilidades sin precedentes para la expansión y reproducción de culturas particulares facilitadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías. El aspecto de constriñe alude a las innegables deferencias entre culturas a la hora de acceder a los recursos necesarios para su difusión y mantenimiento. Así, mientras que algunos rasgos y símbolos de culturas particulares son conocidos mundialmente, otros caen en el olvido y son ignorados. ¿Por qué ciertos elementos de culturas extranjeras son incorporados a las vidas de individuos que los asimilan, mientras que otros “momifican” y presentan como piezas de museo en vez de ser absorbidos e integrados? Estas cuestiones conducen inevitablemente a un hecho que no puede ignorarse: a saber, la relación entre el papel de una cultura y la posición particular de poder que la nación a la que esta cultura pertenece ocupa dentro del sistema mundial.

Lo que quiero sugerir es que si bien como consecuencia de la globalización las culturas tienden a sobreponerse y a mezclarse, hoy asistimos a un proceso por medio del cual sólo un número limitado de culturas pueden elevarse a la categoría de “culturas globales”, mientras que la mayoría se encuentran enzarzadas en una lucha global por su supervivencia. Como plantea Tenbruck: “a diferencia de épocas anteriores en las que sólo unas pocas culturas colisionaban en sus fronteras geográficas, los avances modernos a través de su presencia y penetración universal colocan ahora todas las culturas en una red de interrelaciones”.²¹²¹

El actual renacimiento de la etnicidad responde a una necesidad de identidad, pero una identidad de carácter “local” más que “global”. La creación de una identidad global presenta varios problemas básicos que derivan de la imposibilidad de satisfacer dos condiciones vitales para su éxito: la continuidad en el tiempo y la diferenciación con respecto a los otros. El primero se debe a que si bien la identidad nacional esta fuertemente enraizada en un pasado común como medio para crear solaridad, la identidad global carece de recuerdos comunes susceptibles de ser invocados a fin de despertar la conciencia de formar un grupo. La nación como espacio dentro del cual se produce y transmite la cultura no es una entidad eterna, pero tiene raíces profundas en la era premoderna. Al analizar el origen de las naciones he señalado que las culturas se construyen históricamente como una respuesta a las necesidades y deseos de comunidades particulares. Las culturas interpretan el mundo y crean significados, proporcionando así a los individuos un sentido de identidad.

²¹ F.H. Tenbruck, “The Dream of secular ecomene: The meaning and limits of policies of development” en Featherstone, global culture: Nationalism, globalization and modernity.

Las culturas son el producto de largos procesos que se prolongan por generaciones y se basan en un conjunto de recuerdos y también de olvidos compartidos seleccionados que permiten imaginar la comunidad como una entidad trascendente.

Una “identidad global” debería tener por objetivo la creación de un sentido de comunidad entre todos los pueblos. Esto plantea una serie de cuestiones esenciales y oír el momento insoluble. En primer lugar, ¿Cómo construir un sentido de continuidad sin un pasado común? No hay memorias comunes. Antes bien, las culturas que van a construir una “identidad global” potencial y que van a formar parte de ella poseen historias separadas y a menudo antagónicas. En segundo lugar, ¿Qué lengua debería adoptarse como lengua “global”? Una identidad común requiere la posibilidad e comunicación con los demás miembros de la comunidad, y a pesar de que millones de personas hablan inglés, castellano o chino, no contamos con una lengua global compartida. Se podría decir que entre ciertas elites el inglés se ha convertido en una lengua franca, pero una “entidad global” tiene que involucrar a la gente común, requiere una base popular. El gran éxito del nacionalismo proviene de su capacidad para atraer a la población social políticamente diversa y movilizarla. El concepto de una “identidad global” parece estar muy lejos de adquirir esta capacidad y se presenta como una alternativa blanda a las encendidas pasiones nacionales.

Por otra parte, la diferencia con respecto a los otros sólo puede conseguirse cuando hay “otros”, y la hipótesis de una “identidad global” implica hasta cierto punto la negación a la sustitución de las identidades particulares. Una de las consecuencias más impactantes de la globalización es la repentina y multiplicada concienciación de la existencia de “otros”; esto no significa que los entendamos mejor, sino simplemente que la alteridad se ha extendido ahora a los “extranjeros distantes”, algunos de ellos tan remotos que ni siquiera pueden ser representados como el “otro” en el que se basa o contra el cual se construye nuestra identidad. Ahora nos parecen conocidos, sus caras nos son familiares, pero pertenecen mayoritariamente al mundo que vemos en nuestras pantallas de televisión, en las películas y en los periódicos. Son de alguna forma “otros” artificialmente creados que no interactúan con nosotros. Las identidades nacionales acentúan las diferencias entre grupos por parte relativamente similares. A menudo, la identidad nacional se centra en diferencias mínimas con comunidades vecinas.²²²² En cualquier caso, la génesis de un sentido de comunidad y el despliegue de solidaridad entre los pueblos del mundo son componentes imprescindibles para el surgimiento final de una “identidad global”. Por el momento, ambos parecen situados más allá de los límites de lo posible.

GLOBALIZACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL

Me he referido a la dialéctica entre “lo local” y “lo global” como a un aspecto intrínseco de la globalización. Aun así las transformaciones locales son parte integrante de la globalización. En el corazón de las sociedades modernas se produce una rápida multiplicación de contactos y un flujo constante de mensajes; ambos elementos destruyen la

²² Véase. M, ignatieff, nationalism and the narcissism of minor differences.

homogeneidad de las culturas individuales. La globalización es omnipresente y nadie puede escapar a sus consecuencias. Hasta ahora he estudiado las implicaciones de la globalización aplicada a una parte de la dialéctica local-global. En adelante analizare las transformaciones a escala local que constituyen el otro polo de la globalización.

El presente renacimiento del nacionalismo se sitúa en el centro de las transformaciones locales. El renovado énfasis adquirido por la identidad nacional brota de la necesidad de una identidad tanto colectiva como individual. De acuerdo con Melucci, las relaciones altamente diferenciadas tipas de las sociedades complejas son incapaces de proporcionar formas de pertenencia e identificación que satisfagan las necesidades de auto-realización, interacción comunicativa y reconocimiento de los individuos. Este autor subraya que la naturaleza burocrática e impersonal de las organizaciones complejas las incapacita para alcanzar esos objetivos.²³²³ El nacionalismo, a mi modo de ver, aparece como una reacción a dos constituyentes intrínsecos de la modernidad que se encuentran estrechamente relacionados con la globalización: la duda radical y fragmentación. En condiciones de modernidad, y como un resultado de la posibilidad de interacción entre culturas totalmente diferentes y de cambios constantes e intensos, tempos alcanzados un punto en que nada puede darse por sentado. Todas las decisiones deben ser discutidas y son el fruto de elecciones a escala internacional, nacional, y también personal. La afirmación de Weber según la cual: “una ciencia empírica nunca puede tener por meta proporcionar normas e ideales vinculantes de los que puedan derivarse directivas para la practica inmediata”²⁴²⁴ se aplica ahora a todas las áreas del conocimiento y a todos los aspectos de la vida.

En un mundo de duda y fragmentación, la tradición adquiere una importancia nueva. Aparece como una “rutina intrínsecamente significativa”²⁵ que emana del pasado común de una comunidad concreta. El nacionalismo confía especialmente en la tradición en la medida en que una de sus características centrales son los recuerdos comunes. Pero no sólo son importantes las memorias comunes, la “amnesia común” es también imprescindible, puesto que la tradición se construye mediante una cuidadosa selección de los acontecimientos que se presentan como elementos clave en la historia de la comunidad. Podría decirse que, siempre que sea necesario, la tradición puede ser inventada, y a menudo lo es. Pero al acentuar el rol de la tradición y su capacidad para dar significado, algo que se necesita urgentemente en un mundo que acepta la incertidumbre como uno de sus elementos principales, no quiero dar a entender que el presente surgimiento del nacionalismo necesariamente conlleva un renacimiento del conservadurismo. Si así fuese ignoraríamos una dimensión esencial del nacionalismo: su propuesta de un futuro común en el que la nación deberá ser renovada y regenerada.

El nacionalismo presume la resistencia cultural, y desafía a la sociedad moderna al defender lo que denominare “política de la identidad”, es decir, la reivindicación de la diferencia cultural basada en la etnicidad. Es crucial señalar el hecho de que los nacionalismos que muestran actualmente una fuerza y una energía renovadas son principalmente aquellos que emanan de naciones sin estado. La política de la identidad incluye un elemento progresista,

²³ Melucci, nomads of the present, p.89

²⁴ M. Weber, Methodological Essays, p.52

²⁵ Giddens, the consequences of modernity, p. 105.

y los movimientos nacionalistas que la presentan se sitúan al lado de los movimientos pacifistas, ecologistas o feministas en la medida en que defienden a los diferentes, a los débiles. Los movimientos nacionalistas constituyen una voz que ya no puede ser ignorada en un mundo que pretende aceptar la democracia como su principal agente legitimador. Cuando hay que negociar los objetivos y los medios y hay que construir la sociedad, todas las voces deben ser oídas. La globalización, como he mencionado más atrás, capacita y constriñe al mismo tiempo; constriñe a las identidades nacionales al romper su homogeneidad cultural, pero también las capacita al ofrecer a las culturas individuales la posibilidad de emplear nuevas tecnologías para reproducirse, y al abrir nuevos canales a través de los cuales estas mismas culturas pueden reivindicar su derecho a sobrevivir, desarrollarse y florecer.

La relación entre globalización e identidad nacional exige una breve discusión del papel que juegan los individuos y de su necesidad particular de identidad. Las sociedades modernas producen cierto tipo de inseguridad ontológica como consecuencia de la incertidumbre y la fragmentación que se desarrollan en su centro. Sin embargo, como indica Laing, un individuo antológicamente inseguro se siente “precariamente diferenciado del resto del mundo, de modo que su identidad y su anatomía están siempre en cuestión. Puede que carezca de la experiencia de su propia continuidad temporal. Puede que no posea un imperioso sentido de consistencia y cohesión personal”.²⁶²⁶ La inseguridad ontológica genera ansiedad y pone en peligro la capacidad individual de relacionarse con los demás. Laing distingue tres formas de ansiedad: inmersión, implosión, y petrificación.²⁷²⁷ Me centrare en la inmersión puesto que la considero particularmente relevante para mis propósitos. En una situación de inmersión, el individuo “tiene miedo de la relación como tal, con cualquier cosa o, especialmente, incluso consigo mismo, puesto que su incertidumbre acerca de la estabilidad de su anatomía lo expone al miedo de perder en cualquier relación su anatomía e identidad.”²⁸²⁸

La estrategia principal utilizada para preservar la identidad es el aislamiento. Las culturas modernas no pueden permitirse el aislamiento: la globalización extiende las interconexiones y provoca que los individuos pertenecientes a distintas culturas sean conscientes de las interdependencias, mientras que al mismo tiempo las crea. El peligro de la inmersión es evidente en los individuos que ven como algunas culturas se globalizan más que otras, al tiempo que advierten la amenaza de la homogeneización como su consecuencia. Es aislamiento ya no es posible. Por tanto, las culturas particulares se enfrentan a la amenaza de una pérdida de un ser por la absorción en otras culturas que poseen mayores medios para reproducirse y expandirse. La comunidad de la cultura y la unidad de significado son las fuentes principales que permiten la construcción y la experiencia de la identidad nacional.

GLOBALIZACIÓN Y FUNDAMENTALISMO ISLÁMICO

²⁶ Laing, *the dividel self*, p.43

²⁷ *Ibia.*,p45

²⁸

La globalización ha sido posible gracias a un incorporable desarrollo de la tecnología que ha tenido lugar en los últimos cincuenta años. La modernidad ha creado las condiciones de posibilidad para una nueva era en la que la información se produce y transmite casi simultáneamente. La globalización surgió en Occidente y se ha centrado básicamente en la expansión de ideas, valores, estilos de vida y tecnología occidentales. Pueden distinguirse dos reacciones principales a los procesos de globalización. La primera, como he mostrado más atrás, se refiere a la resistencia “local” a la homogenización que produce la exacerbación de un sentimiento de inseguridad junto con el miedo a perder la identidad nacional propia. En este contexto, el nacionalismo ha surgido como un movimiento secular global que reivindica el derecho a la diferencia y que afecta a los estados-nación así como también a las minorías nacionales que luchan por su anatomía.

La segunda respuesta a la globalización tiene sus raíces en el Tercer Mundo. Su nombre es fundamentalismo islámico. La globalización permite una constante interacción entre las partes más remotas del mundo, pero también pone de relieve de manera repetitiva que el mundo “global” no es un mundo “igual”. Las desigualdades salen a la luz constantemente, afectan la distribución de los recursos y de la riqueza, el poder militar, y el número de elecciones que pueden realizar los individuos que viven en áreas diferentes. Para completar este panorama, la globalización también ha descubierto una anomia galopante que sufren muchos hombres y mujeres que luchan para encontrar un conjunto de valores sobre los cuales organizar sus vidas. El legado secular y racional de la ilustración no parece capaz de proporcionar respuestas satisfactorias a los problemas diarios. El sueño de una sociedad sin desigualdades en la que los individuos se verían libres de toda alineación y estarían listos para empezar una vida feliz se ha hundido con la caída del comunismo provocada por la caída de la Unión Soviética.

Los intentos de occidentalizar el Tercer Mundo han sido en gran medida un fracaso. Los bienes occidentales prometidos a las antiguas colonias nunca se materializaron. Con el tiempo la dependencia se ha hecho mas extrema y probablemente una de las ideas fundamentales que ha traído consigo la descolonización es la necesidad de encontrar una alternativa a un estilo occidental impuesto que ha resultado ser incapaz de resolver sus problemas sociales, políticos y económicos. El resurgimiento del Islam y en particular del fundamentalismo islámico tiene que considerarse desde una perspectiva. Si éxito espectacular se basa en tres elementos capitales: a) su capacidad para ofrecer una concepción alternativa de la modernidad; b) su aptitud para proporcionar un fuerte sentido de identidad y dignidad, y c) el empleo de la globalización para difundir su mensaje.

El fundamentalismo, en palabras de Gellner, “rechaza la tolerante pretensión modernista de que la fe en cuestión significa algo mas suave, bastante menos exclusivo, en general menos exigente y mucho mas acomodaticio; sobre todo algo bastante compatible con todas las demás fes, incluso, o especialmente, con la falta de la fe”²⁹ Actualmente pueden registrarse actitudes fundamentalistas en relación no sólo con la religión sino con todo tipo de dilemas y actitudes morales. El fundamentalismo religioso, en la opinión de Gellner, es que “una fe determinada va a mantenerse firme en su forma plena y literal, libre de todo

²⁹ Gellner, postmodernism, reason and religion, p.3

compromiso, mitigación, reinterpretación o disminución. Presupone que la religión central es la doctrina en vez de ritual, y también que esta doctrina puede establecerse en precisión y finalidad lo cual presupone además la escritura.”³⁰ El fundamentalismo islámico niega el relativismo, y simultáneamente rechaza la distinción entre la esfera religiosa y la política. La sociedad civil y la política, las cuestiones personales y las públicas se resuelven apelando a los mismos valores centrales. El Islam ofrece una alternativa radical a lo que muchos consideran una de las grandes conquistas de la revolución francesa, esto es, la separación de la iglesia y el estado. Los líderes religiosos son ahora líderes políticos dispuestos a ofrecer una nítida interpretación de la realidad y unas pautas morales firmes a sus seguidores. Como consecuencia somos testigos del surgimiento de una sociedad extremadamente coherente que presenta un alto nivel de solidaridad entre sus miembros, lo cual trae consigo su disposición para el sacrificio y el fomento de un sentido de comunidad.

La existencia de un enemigo común juega un papel clave en la construcción de la identidad de un grupo. El fundamentalismo islámico rechaza a occidente y vuelve la mirada hacia su propia doctrina y tradición con el fin de buscar una alternativa al racionalismo, al socialismo y al capitalismo seculares. “la dependencia de los modelos occidentales –como señala Esposito- la imitación ciega de Occidente y una occidentalización sin ningún sentido crítico de las sociedades musulmanas (...llevo a la dependencia cultural que amenazo con la pérdida de la identidad musulmana”.³¹

La evolución de los movimientos islámicos en Túnez o en Irán puede explicarse como el producto de una creciente oposición entre estado y sociedad en particular “como una revuelta contra el estado secular modernizador”.³² El fundamentalismo islámico supone un impulso hacia la auto reforma y la purificación que, como indica Gellner, se mezcla con un nacionalismo reactivo, haciendo muy difícil separarlos.³³

Los valores culturales y religiosos que defiende el fundamentalismo islámico regulan firmemente la vida cotidiana de sus seguidores, a quienes permiten la restauración de un sentido de la identidad y dignidad que emana de su propia cultura. La vergüenza del subdesarrollo, en comparación con los avanzados países occidentales, es sustituida por el orgullo y la convicción de que la doctrina y la fe pueden regenerar la comunidad y reparar los agravios de millones de personas, muchas de las cuales viven bajo condiciones de miseria. La ausencia de ideologías alternativas en Occidente es difícil y por el momento fracasada queda de discursos políticos capaces de movilizar a las masas –excepto el nacionalismo- contrasta, con la capacidad del Islam de presentarse como una reserva de valores tradicionales y con un movimiento religiosos en crecimiento capaz de producir un impacto social y político extremadamente fuerte.

Las tradiciones antaño amenazadas por la necesidad impuesta de la modernización vuelven a ser involucradas para moldear la vida diaria. La división entre un elite accidentalizada, que establece programas de modernización desde el estado, y la masa de población que

³⁰ *Ibíd.*,p.2

³¹ Esposito, *the Islamic treta; myth or reality?*, p.16

³² Halliday, “the politics of Islamic fundamentalism”,p.106

³³ Gellner, *postmodernism, reason and religion*, p.21

mantiene sus creencias religiosas, lealtades prenacionales, vínculos con la familia y con el clan esta actualmente en entredicho por la actuación de una nueva elite que estimula a millones de personas a realizar viejas tradiciones que se convierten ahora en elementos revolucionarios. Por ejemplo, en Occidente el uso del velo se denuncia normalmente como un símbolo de la opresión sufrida por las mujeres musulmanas. Sin embargo, desde una perspectiva islámica se argumenta que el retorno del velo significa “la afirmación de la independencia, de una identidad separada y el rechazo al imperialismo cultural occidental.”³⁴ El velo se presenta no como una limitación impuesta a la autorrealización y libertad de movimientos de las mujeres, sino como una elección deliberada, influida por la revolución iraní, que emana de una cierta concepción de cómo debería ser una sociedad islámica.³⁵ El velo aparece como un símbolo del deseo de restaurar una moralidad tradicional que se está realizando, una moralidad que rechazan los modelos occidentales que se hallan en el centro de los mensajes difundidos a gracias a la globalización. Desde esta perspectiva, el retorno del velo es un ejemplo del rechazo de una idea globalmente difundida acerca de cómo debería ser una mujer moderna.

El fundamentalismo islámico presenta una alternativa a la cultura de la modernidad propagada por los poderes políticos y económicos occidentales. Pero al mismo tiempo aprovecha la tecnología occidental para reproducir y difundir su mensaje. El mundo islámico comprende un millón de personas que se extienden por todo el globo. Los musulmanes son mayoría en unos cuarenta y cinco países que van desde África hasta el sudeste asiático, y existen en números crecientes significativos en los Estados Unidos de América, en el antiguo bloque soviético y en Europa.³⁶

La globalización ha hecho posible la respuesta inmediata y unificada de los musulmanes a los acontecimientos que afectan a su comunidad. La guerra del golfo, la guerra civil en Bosnia, y la condena unánime de los versos satánicos ha movilizado a miles de personas que viven en claves remotos pero están conectadas unas con otras. Estos tres casos son ejemplo de cómo la globalización puede contribuir a fortalecer un sentido de solidaridad entre los miembros de un grupo particular que no habitan en un espacio geográfico común. La globalización favorece la difusión de mensajes a poblaciones heterogéneas que lo seleccionan y los reinterpretan de acuerdo con sus propias experiencias. Los acontecimientos globales están, en este sentido, filtrados a través de las experiencias locales.

Para ilustrar éste punto es posible distinguir al menos dos vías por las que la globalización se ha manifestado en la guerra del golfo. Por una parte, los medios de comunicación occidentales acentuada de la villanía de Saddam Hussein, la ilegitimidad de la invasión iraquí de Kuwait y la necesidad de una intervención militar. Por otra, como una respuesta musulmana bastante unificada a la interpretación occidental del conflicto. Werbner estudia la relación de la comunidad paquistaní en Gran Bretaña y pone de relieve su construcción de una contra-narrativa, una "lectura de resistencia" en la que Saddam Hussein desempeña en el papel de héroe.³⁷ En opinión de Werbner, la respuesta de los musulmanes paquistaníes

³⁵ Liod., p. 152

³⁶ Esposito, *The Islamic Treta: myth or reality?*

³⁷ Werbner, "Diaspora and millennium" p.213

en Gran Bretaña guardaba similitudes y formaba parte de una respuesta transnacional musulmana extensible a todo el mundo musulmán. En muchos casos implicaba un áspero rechazo de las ideas que suplía los medios de comunicación locales y una hostilidad en contra de la opinión de la mayoría de la población del país en el que la comunidad musulmana inmigrante -en este caso Gran Bretaña- vivía y trabajaba.

La globalización de la modernidad mediatiza las formas en las que se producen y difunden los discursos nacionalistas, se describe a los líderes y se presenta los acontecimientos. La persistencia y reactivación del nacionalismo y también la revitalización de algunas regiones muestran la necesidad manifiesta de los individuos de sentirse parte de un grupo y encontrar un conjunto de ideas por las que valga la pena luchar y al mismo tiempo sean capaces de dar significado a sus vidas. La concepción del nacionalismo como un movimiento en contra de la modernidad y a favor de un retorno al tribalismo que frecuentemente sostienen algunos científicos sociales hacen caso omiso al hecho de que el nacionalismo como discurso político ha acompañado a la modernidad desde sus etapas iniciales. El nacionalismo funcionó como ideología legitimadora en la fundación del estado-nación, defendió la diversidad cultural y la era romántica, y en la época de la globalización se opone a la homogeneización mediante la articulación de un discurso basado en el valor de las culturas individuales y los derechos de los pueblos a recibir su destino político.

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO EN ORDEN NEOLIBERAL

El tema

El objeto de esta exposición es examinar el contexto en el que hoy en día se llevan a cabo los esfuerzos de modernización de la educación, contexto marcado necesariamente por las transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional.

En los países latinoamericanos-y particularmente en México-este contexto condiciona las reformas orientadas a modernizar o refuncionalizar la educación, incluyendo las reformas de los sistemas de formación y actualización de docentes y los cambios en el ejercicio de la profesión magisterial.

Me propongo mostrar, en esta exposición, las maneras como las tendencias neoliberales impactan a la educación-principalmente a la básica-y presionan sobre un desarrollo futuro en estos años de transición hacia el siglo XXI; haré ver que dichas tendencias, por una parte implican riesgos y, por otra, pueden también dejar saldos positivos bajo ciertas condiciones. De ellos se sigue que, ante estas tendencias, cada país tiene que elaborar su propia agenda con el fin de distinguir críticamente los efectos indeseables para prevenirlos y los posibles beneficios para aprovecharlos.

Que es el neoliberalismo

Por neoliberalismo suele entenderse una ideología que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia, de lo cual se derivan ciertas tesis y ciertas políticas económicas y sociales que se presentan como beneficiosas (inclusive con inevitables) son promovidas por los organismos internacionales que regula la economía mundial.

En económicos se postula la reforma estructural de la propiedad agraria e industrial, la reconversión de la planta productiva y la flexibilización de los mercados de trabajo, de capitales, de tecnología, de patentes, investigación e información. Se promueve la privatización de las empresas y los servicios, la supresión del estado benefactor y el fortalecimiento del capital privado, así como la reorientación de la economía en función del mercado internacional, el aliento a las exportaciones, la apertura al capital extranjero y la internacionalización del mercado interno.

Se acepta que estas tendencias tendrán para los países en desarrollo fuertes costos sociales- cómo la caída de los salarios reales y la pérdida de empleos-, al menos en la etapa de transición, y se proponen en consecuencia políticas sociales compensatorias para atender la pobreza extrema y disminuir el riesgo de estallidos sociales.

Los riesgos para la educación

En neoliberalismo privilegia la racionalidad del capital a costa del bienestar de las personas y de la colectividad. Legítima esta opción con el argumento de que, a la larga, el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiados por la distribución de las ganancias. Como doctrina económica lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, las funciones del estado y la conformación de los valores de las personas; en consecuencia, propugna implícitamente una manera de educar y de organizar la educación, coherente a sus postulados. En este marco ideológico donde se sitúan los esfuerzos por "modernizar" la educación.

En el plano de las valoraciones personales, el neoliberalismo enfatizará el aprecio del individuo, de su iniciativa y espíritu de competitividad; ignorará la importancia de la solidaridad y la cooperación desinteresada, así como de la aportación que hacen las personas a una integración social basada en referentes valores colectivos. En particular, prestará especial atención a la formación de una mentalidad económica, pragmática y realizadora, orientada al aumento de la productividad y centrada en el lucro como motor de la vida económica. Coherente con estos énfasis será también la orientación predominante hacia el consumo de bienes materiales y una concepción del ésta tos que valora a las personas por lo que tiene sino por lo que son.

Estos valores corresponden, además, a una cultura dominante cada vez más extendida, que tienden a internacionalizar estilos de vida más uniformes, por sus hábitos de producción y consumo, y a erosionar las identidades culturales que diferencian a los pueblos y comunidades.

El currículum valoral de las escuelas estará sujeto a presiones a favor de todas las tendencias, las cuales, por lo demás, actuarán muy eficazmente a través de los medios de

comunicación social y de los mecanismos de incentivos psicológicos y económicos en la parte de la sociedad que se moderniza.

Los valores personales que propugna el neoliberalismo tienden a conformar preferencias colectivas socialmente organizadas, que presionarán a cambios en los sistemas educativos. Así, pugnará por imponerse una concepción de la educación al servicio de los requerimientos productivos, y se aceptará en la calidad de las instituciones educativas se ha resultado de la "fuerzas del mercado", que por supuesto no duda en igualdad de condiciones. El incentivos para acceder a mayores niveles de escolaridad o instituciones más exigentes y caras será cada vez más de carácter económico, y las instituciones ostentarán su "calidad" en función de la colocación de sus egresados en los puestos más altos de las empresas o de los grupos gubernamentales. Las instituciones, sobre todo las de educación superior, se jerarquizarán en correspondencia con los sectores clientelares a los que sirven. Ello agudizará procesos decrecientes segmentación y polarización social.

Estas tendencias se reflejan también en la organización del sistema educativo y en la orientaciones de la política que gobierne su desarrollo. Desde luego, aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación. Se presionará a privatizar segmentos del sistema escolar, cuya operación eficiente interesa más directamente a la iniciativa privada; se presionará también a la evaluación en función de resultados comprobables; a la productividad de los procesos educativos; y a la comparación con estándares internacionales. La profesión del maestro se integrará paulatinamente a un mercado real, de competencia y remuneración diferenciadas, en un esquema de mercantilismo profesional. La vinculación entre escuela y empresa dará lugar a sistemas de reclutamiento y capacitación del personal, inspirados en ideologías de calidad de pretendida validez internacional, que reforzarán la potencia productiva de las grandes empresas nacionales y trasnacionales.

Estos procesos será necesariamente selectivos; las grandes mayorías las que actualmente viven en situación de pobreza y pobreza extrema, las que sobreviven en los sectores no modernos ni modernizables de la economía se verán excluidas de estos procesos; su educación será de segunda clase, marginar al gran movimiento modernizador.

En suma, ante los riesgos que implica la transición, será importante que la política educativa y evite confundir:

- Calidad de vida, mejoramiento de capacidad productiva y aumento del consumo;
- Competitividad, con refuerzo de individualismo y calidad de la solidaridad en beneficio de los más fuertes;
- Eficiencia, con orientación al lucro;
- Vinculación de la producción, con esfuerzo a las políticas de exclusión y restricciones del empleo;
- Énfasis en los conocimientos básicos, con pragmatismo y formación a-valoral
- Calidad de la educación, con destrezas intelectuales aplicadas;
- Participación de la sociedad, con privatización de las instituciones;

- Intereses de la sociedad, con intereses de los empresarios;
- Desregulación, con desprotección de los más débiles;
- Globalización, con pérdida de la identidad cultural;
- incrementan los recursos financieros con mayor dependencia de los grupos de poder.

Los posibles saldos positivos

De las tendencias de modernización pueden derivarse también saldos positivos para el desarrollo del educación. Se enumeran a continuación se es posible son formaciones beneficiosas, advirtiendo que no se producirán automáticamente, sino que su logro requerirá esfuerzos deliberados.

Transformación del sujeto de la política educativa

La presión por acortar las funciones del estado se dejaría sentir también sobre el estado educador. En una concepción en el que él "poder educativo" esté constituido por la convergencia organizada de los diversos poder de sociales interesados en el buen desarrollo de la educación, no será difícil definir los aspectos en que cada uno de sus poderes socializa a través de sus representantes, puedan legítimamente intervenir. La tendencia a corregir el peso excesivo y unilateral del iniciativa del estado sobre la educación deberá modularse y orientarse de modo que sus funciones, en cuanto de la política educativa, acepten un creciente proceso democratizador.

Esto implica abrir las instancias de decisión a los poderes provisionales y locales y, por otra parte, admitir una creciente participación de diversos grupos sociales (principalmente de los padres de familia) en la conformación de la política educativa. La nueva conformación del sujeto de la política educativa reforzarán la relevancia del educación.

Relación de la educación pública con la sociedad

Relacionada con el punto anterior está la transformación de la relación escuela-sociedad. La concepción "moderna" del estado enfatiza que los servicios públicos deben ser eficientes; en el caso de la educación, ésta ha sido percibida en amplios sectores más como dádiva o prestación que con derecho al que corresponde una obligación del estado. Será, por tanto, un saldo positivo del proceso modernizador el que se redefina el servicio público educativo enfatizando los derechos de los usuarios.

Este proceso incidirá en la eficacia y eficiencia de la educación.

Mayor eficiencia del uso de los recursos

Muchos efectos positivos puede tener el énfasis que pone la "modernización" sobre la eficiencia, la calidad y la competitividad. Si se logra evitar los riesgos de agudizará las

desigualdades y que frustrar la solidaridad y el sentido de cooperación, el énfasis en la eficiencia podrá: aligerar la administración, promover una sana desregularización, estimular la creatividad y (dentro de ciertos límites) el espíritu de competencia de los educadores; impulsar una "cultura de la evaluación" que favorezcan la elevación de la calidad; y abrir espacios de autonomía en que cada escuela pueda desarrollar sus propios proyectos innovadores.

Nueva conciencia profesional del maestro

La "modernidad" puede tener también un efecto positivo sobre el desempeño de los maestros, en consecuencia con las transformaciones descritas en incisos anteriores. Para esto convendrá que los esfuerzos de actualización procuren: reorientar el compromiso del maestro más hacia sus alumnos que hacia sus jefes, estimular y apoyar sus deseos de superación personal, lograr que perciban las evaluaciones de su desempeño como ayuda para cumplir mejor sus funciones, y fortalecer nuevas formas de solidaridad con sus colegas, los padres de sus alumnos y la comunidad.

Estos procesos tendrán un impacto positivo sobre la eficacia de la educación.

Vinculación con la comunidad y con el mundo de la producción

Saldo positivo podrán dejar las tendencias "modernizadoras" para la relación de las escuelas con sus comunidades inmediatas (como se desprende desarrollar dicho) y, en particular, con los sectores productivos. Sin subordinar la educación a los requerimientos del economía, pues tiene funciones más amplias y nobles, será beneficioso que el currículum y la práctica educativa refuerzan sus referentes hacia la vida económica en general, no menos que hacia el conocimiento científico y tecnológico; y que en las modalidades y niveles más directamente relacionados con la preparación del estudiante para ingresar al mercado de trabajo se estrechen los vínculos con los organismos representativos del mundo productivo. En esta tarea hay problemáticas específicas que deberán ser atendidas: las universidades y otras instituciones de altas niveles tienen que compaginar su autonomía académica y su aspiración a proporcionar una educación general con la adecuación a los contextos e instituciones en que se insertan sus egresados; las instituciones que preparan técnicos medios con currículos terminales deben responder con agilidad a las veloces transformaciones tecnológicas de los procesos productivos; las escuelas median la sede en confrontadas a deslindar lo que les corresponde a ellas (como es la formación de destrezas intelectuales y manuales de carácter general y una "cultura tecnológica y administrativa" actualizada), y la capacitación inmediata que proporcionan las empresas u otras instituciones orientadas al adiestramiento específico; etc.. Estas transformaciones beneficiarán individualmente la relevancia de la educación.

Abrir nuevas fuentes de financiamiento educativo

En correspondencia con los procesos anteriormente enumerados, es previsible que se aliente el concurso de la sociedad –y en particular de las empresas y de algunas fundaciones y ONG'S específicas- en el financiamiento educativo. La "modernidad" puede dejar como

saldo positivo una mayor responsabilidad social respecto a la educación, que entre otras cosas se traducirá en aportaciones económicas adicionales y más diversificadas. Esto incidirá sobre la eficacia de la educación.

En suma, las tendencias modernizadoras, asumidas con el sentido crítico vigilante debidamente moduladas, pueden contribuir a aumentar la calidad del educación: su relevancia, eficacia, eficiencia e inclusive su equidad.

La cultura de la modernidad

No podemos comprender nuestra profesión de educadores ni la función que cumplen la educación en la sociedad sin reflexionar en lo que significa el actual tránsito hacia la cultura de la modernidad.

En los últimos cincuenta años, a partir de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de nuestros países adoptaron un modelo de desarrollo ese considero idóneo para afrontar la solución de sus problemas económicos y sociales;. Este modelo recogía las experiencias de los países industrializados y se creía que en pocas décadas alcanzaríamos niveles de desarrollo semejantes a los de ellos.

En modelo se basa en importantes principios y valores del pensamiento occidental, tales como la prevalencia de la razón y de conocimiento científico, de idea de progreso, la centralidad de la economía para el bienestar humano, la independencia y responsabilidad del individuo, la competitividad y la conveniencia de los gobiernos democráticos; a esos principios se vinculaban algunas virtudes o conductas deseables como el trabajo asiduo, la búsqueda de productividad, el ahorro, el sentido de organización o la maximización de la ganancia, hábitos que están en la base del éxito del capitalismo.

Mal que bien, los países latinoamericanos hemos adoptado ese modelo de desarrollo y la parte de la población que se han logrado incorporar a la economía moderna ha transformado sus estilos de vida de acuerdo a esas características, no sin introducir adaptaciones y matices propios.

La presente transición implica un afinamiento y una agudización de ése modelo modernizador. Los cambios de énfasis que ahora se proponen son los propios de la filosofía neo-liberal; la globalización de comercio y la entronización de la economía de mercado tienen implicaciones culturales de gran trascendencia: la visión mercantilista de la vida (que reduce los valores de uso a los valores intercambio en todos los órdenes) afectan las formas en que la sociedad valora a las personas y sus habilidades, el trabajo, el tiempo, la recreación; cambian los significados, los estilos de vida personal, la organización de la familia, las relaciones, las formas de esparcimiento y el sentido de la fiesta y la celebración.

La racionalidad de neo-liberal va más allá del antiguo racionalismo; ya se tuvo ahora el pragmatismo, la realización inmediata, el balance entre el costo y el beneficio; las decisiones –no sólo en el mundo productivo- se vuelven procesos automáticos, muchas veces computarizados, en los que no hay espacio para la consideración de las personas o de

sus sentimientos; el trabajo humano no es sino una variable de la productividad. Se reduce también en margen de lo incomprensible; pierden vigencia los valores de la ética tradicional irreductibles a la razón. Las religiones o se privatiza o se instrumentalizan al servicio del nuevo "orden", las normas de comportamiento provienen ahora de los estándares impuestos por la experiencia internacional; lo que cuenta es la optimización demostrada. Esta nueva "cultura de la empresa" pervade al gobierno y a la sociedad.

Las exigencias del capital lo ha llevado a adueñarse de la ciencia y de sus aplicaciones. Es la maximización de la ganancia lo que determina las orientaciones de la investigación científica y de sus aplicaciones tecnológicas. La ciencia está menos interesada en comprender el mundo que en contribuir a un desarrollo material que maximicen las ganancias; economía pretende ya estar al servicio de las necesidades humanas y la convivencia pacífica, cuanto al servicio de un consumo y irracional. Se alteran, insensiblemente, la valoración de los recursos naturales y de trabajo, y desaparecen los ideales de justicia, solidaridad y superación moral de los seres humanos.

Estos cambios culturales se van dando insensiblemente; se van transformando los hábitos de vida, las maneras de pensar y las instituciones; toda la sociedad, especialmente las nuevas generaciones, se reeduquen conforme a los nuevos códigos, incentivos y aspiraciones. Los medios de comunicación de masas promueven esta reeducación, no sólo por el apoyo que presta su publicidad al consumo, sino por las valoraciones culturales eran implícitas en sus mensajes.

Reflexiones finales

Que puede y debe hacer un país ante estas transformaciones culturales es una pregunta a compleja que cada país abordará desde su propia perspectiva. Para la política educativa se sugiere cuatro avenidas de reflexión.

- Primero, la necesidad de que la nueva cultura de la modernidad sea relacionada con las energías culturales propias de cada pueblo, para que se articula con ella y se adapte a sus valores en la medida de lo posible. Profundizan en la filosofía de la educación de nuestro pueblo (campo, por cierto, muy poco frecuentado por nuestros investigadores e intelectuales) supondría identificar las propias raíces culturales y encontrar formas para que los cambios inevitables se adapten a nuestra idiosincracia. Se esperaría que las instituciones de educación superior realicen este esfuerzo filosófico y antropológico, para fundamentar los cambios curriculares emprendidos en las escuelas.
- En segundo lugar, se sugiere atender esta relación entre cultura y educación muy particularmente en los modelos y actividades de actualización de los maestros que debieran orientarse a ayudarlos para asumir conscientemente y críticamente los cambios, a la vez que para salvaguardar la propia cultura. Es en este contexto de cambio cultural donde debemos situar la discusión sobre la formación y actualización del magisterio, pues es el maestro la pieza decisiva para lograr "modular la modernización educativa" de acuerdo a los requerimientos y conveniencias del país.

- En tercer lugar, tenemos que atender a las orientaciones de los medios de comunicación los cuales no pueden abandonarse a las dinámicas del mercado sin que su acción cause efectos culturales y educativos devastadores. Por su naturaleza la televisión y la radio tienen una función cultural y formativa respecto a la sociedad; los valores que promuevan a través de sus programas deben sumarse al esfuerzo que realiza la sociedad y el estado en sus escuelas. Respecto a estos dos medios, además de contar con una legislación adecuada y de exigir continuamente ése cumpla, es indispensable constituir organismos colegiados y representativos que vigile y orienten su funcionamiento. La libertad de expresión debe compaginarse con el respeto a los valores que caracterizan la identidad de cada pueblo y fundamenta las conductas públicas.
- Finalmente, es indispensable promover una reflexión crítica sobre paradigmas alternativos de desarrollo que salvaguarden la riqueza humana propia de nuestras culturas. Este esfuerzo pueden ser de gran ayuda las reflexiones del "informe sobre desarrollo humano 1994" (PNUD 1994:10 ss), el cual afirma que "aunque la riqueza es indispensable para la vida humana", ella no se identifica con el desarrollo, pues "acumular riqueza no es necesario para sea realidad algunas importantes opciones humanas" (p. 17), y tampoco es verdad que la abundancia de bienes materiales amplía las opciones de las personas. "Lo decisivo no es el proceso de maximización de la riqueza, sino las opciones efectivas de los individuos y las sociedades; y esta es la verdad simple que se suele olvidar" (p. 19). La reflexión sobre estos principios parece indispensable para reorientar el sentido humano de la educación, en la actualidad la transición, no menos que para fundamentar una nueva moral pública.

El argumento central de mi exposición ha sido que la transición hacia el próximo siglo plantea a la educación el reto de discernir los riesgos que se deben evitar o prevenir, y los posibles beneficios que se pueden aprovechar. La historia no nos pregunta si estamos de acuerdo con ella; simplemente avanza; en la complejidad de sus procesos nos corresponde vislumbrar los pequeños espacios de autodeterminación en el que los estados y pueblos pueden hacer valer su voluntad y conformar destinos colectivos más acordes con sus propósitos.

BLOQUE II

¿Qué es la identidad y cómo se desarrolla el proceso de socialización del sujeto?

**Giménez Montiel Gilberto (2002). "Paradigmas de identidad"
En: sociología del identidad. México:UAM. pp. 35-61.**

Gilberto Giménez Montiel

Paradigmas de identidad

LA IDENTIDAD: UNA NOCIÓN PROBLEMÁTICA PERO NECESARIA

Al igual que la noción de cultura, con la que mantiene estrecho parentesco, la noción de identidad se ha impuesto en nuestros días con éxito crecientemente no sólo en el campo de las ciencias sociales, sino también fuera del mismo, como, por ejemplo, en el discurso político, en el discurso periodístico y hasta en el discurso empresarial. Así como en queremos ver cultura en todas partes y hablamos de cultura política, de cultura democrática, de cultura del no-pago y hasta de "cultura de la muerte". También queremos atribuir un identidad a todo el mundo, y hacia hablamos de identidades políticas, de identidades fronterizas, de identidad de género y hasta de "identidad corporativa", en referencia a las grandes corporaciones trasnacionales.

Ya en los años ochenta René Gallissot (1987; 7-11) consideraba la inflación del término "identidad" como un efecto de moda, denunciaba la fabricación descontrolada de "identidades abusivas" y exhortaban los científicos sociales a "trascender la moda de las identidades"; es decir, a controlar críticamente el uso del concepto en cuestión. Sin embargo, el hecho mismo de manifestarse bajo las apariencias de un efecto de moda constituye un dato significativo para los científicos sociales. En el sector, el fenómeno que puede interpretarse como síntoma de la necesidad social del concepto y no lleva preguntarnos cuáles son las condiciones que han favorecido y provocadora diseminación creciente del término "identidad".

Algunos analistas consideran que la moda identitaria constituye la prolongación del fenómeno de exaltación de la diferencia que emergen en los años setenta y que ha sido orquestada por ideologías muy diversas e incluso contrapuestas como las que predicar la antropología de la sociedad multicultural y las que, por el contrario, proclaman el "cada quien con su identidad, pero en su propia casa"(Cuehe, 1996:83). Otros analistas amplía la perspectiva y consideran que la exaltación moderna de la diferencia-particularmente de las diferencias subnacionales- deben interpretarse como efecto de debilitamiento del modelo del estado-nación, por una parte, y por otra como reacción a la creciente integración política supranacional y a la mundialización de la economía. Se trataría, entonces, de un reflejo de autodefensa tiene una especie de antídoto frente a los procesos de globalización.

En diferentes puntos del planeta, los movimientos de las minorías étnicas lingüísticas han suscitado interrogaciones e investigaciones sobre la presencia y el desarrollo de las identidades culturales. Algunos de estos movimientos son muy antiguos (piénsese, por ejemplo, en los kurdos). Pero sólo han llegado a imponerse en el campo de la problemática de las ciencias sociales en cierto momento de su dinamismo que coincide, por cierto, con las crisis del estado-nación y de su soberanía atacará simultáneamente desde arriba (el poder de las firmas multinacionales y la denominación hegemónica de las grandes potencias) y desde abajo (las reivindicaciones regionalistas y los particularismos culturales) (Lapierre, 1984: 197).

Concluamos, entonces, en la noción de identidad de desempleo delicado, debido a su difusión descontrolada, a su deslumbrante pero engañosa evidencia, y, sobre todo, debido a las trampas del lenguaje natural y del sentido común y que tienden a presentar la invariablemente como una entidad homogénea, cristalizada y substancias (Dressler-Holohan, 1986: 11 y ss.). En efecto, los queremos difundirse en todas partes es una concepción substancialista de la identidad, según la cual, ésta se define como un conjunto de propiedades y atributos específicos estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo.

Nosotros añadiremos en la noción de identidad es también una noción políticamente peligrosa, por su actitud para integrar grupos políticos con fuertes resonancias pasionales, como en el caso de nacionalismos que proclaman el principio "un estado, una nación, una cultura", de los etnonacionalismos que desembocan en la lógica de la "limpieza étnica", y del racismo disfrazado bajo la reivindicación del "derecho a la diferencia, pero cada quien en sus propia casa" (Taguieft, 1986: 91 y ss.).

Pero, pese a todo, sigue siendo un concepto imprescindible en las ciencias sociales por su poder heurístico, analítico y desmitificador. Por ejemplo, no podríamos comprender ni mucho menos dedicar las acciones y las interacciones sociales es decir, el conjunto de la dinámica social sin elaborar enunciados implícitos o explícitos acerca de la identidad de los actores en ellas implicados (Pizzorno, 1989: 161-183).¹ bajo este aspecto podríamos afirmar que la teoría del identidad no es más que una extensión de la teoría del actor y de la acción social, y que, por lo mismo, es indisociable de lo que algunos autores han llamado "retorno del sujeto" en las ciencias sociales (Touraine, 1984). De aquí la importancia y la urgencia de rescatar este concepto de los tentáculos del sentido común, para conservar todo su poder analítico y hacer un uso responsable de sus inigualables connotaciones humanistas.

En efecto, la identidad es un objeto de disputa en las luchas sociales por la "clasificación legítima", y no todos los grupos tienen el mismo poder de identificación. Porque, como explica Bourdieu en un artículo clásico (1980: 63-72). Sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que concierne el poder, puede imponer la definición de sí mismos y de los demás. Sólo ellos tienen el poder de hacer cortes hacer grupos. Es así como, en el Estados Unidos, por ejemplo, el grupo dominante de los White Anglo-Saxon Protestant (WASP), clasifica los demás estadounidenses en la categoría de "grupos étnicos" o en la de "grupos raciales". A la primera pertenece en los descendientes de inmigrantes europeos no WASP; a la segunda los estadounidenses llamados "de color" (negros, chinos, japoneses, portorriqueños, mexicanos).

Según ésta definición las etnias son los otros, es decir, los que se desvían de una manera u otra de la referencia identitaria americana. En cuanto a los WASP, escapan, por una especie de truco de magia social, ésta identificación étnica y racial. Ellos se coloca fuera de toda

¹ Así, por ejemplo, no podríamos entender un relato dislocado cuyos protagonistas no tuviera identidades estables. Más aún, el vocabulario de la identidad y de la diferencia es una de las condiciones de empleo de toda lengua natural, como nos lo enseñan los filósofos del lenguaje.

clasificación (fuera de categoría). Porque evidentemente se considera muy por encima de los clasificados (Cuche, 1996: 88-89).²

La intervención de poder en los procesos identitarios no lleva de la mano a lo que podríamos llamar "políticas identificación" del estado. En efecto, en las sociedades modernas el estado se reserva la administración del identidad, por lo cual establece una serie de reglamentos y controles. Incluso se puede decir que el estado tiene una verdadera obsesión por el control de la identidad de sus ciudadanos, llegando en ocasiones a fabricar documentos de identidad infalsificables. Lo malo está en que el estado tiende a mono-identificación, sea porque reconoce una sola identidad cultural legítima para sus ciudadanos de derecho pleno, sea porque tienen que aplicar etiquetas adoptivas a las minorías y a los extranjeros que habitan en su territorio.

El ascenso de las reivindicaciones identitarias subnacionales que se observa en muchos estados contemporáneos pueden interpretarse como una consecuencia de la centralización y burocratización del poder. Todo el esfuerzo de los grupos minoritarios se orienta, no tanto a reapropiarse una identidad que frecuentemente es la que les ha sido otorgado por el grupo dominante, sino a reapropiarse de los medios para definir por sí mismo y según sus propios criterios su identidad. Con otras palabras, se esfuerzan por transformada la hetero identidad, que frecuentemente es una identidad negativa, en identidad positiva.

Hemos presentado aquí una concepción relacional situacional de la identidad, está muy lejos de la intuición sustancialista del sentido común. Se trata de una verdadera inversión de perspectivas inicialmente introducidas por Fredrik Barth y colaboradores en su célebre obra colectiva: los grupos étnicos y sus fronteras (1976). Esta concepción puede ser resumida en las siguientes proporciones:

- Presenta la identidad, su estado de la construcción social que pertenece al orden de las representaciones sociales, y no como un dato objetivo.
- Pero se trata de la construcción que realiza no de manera arbitraria y subjetiva. Sino dentro del marco sociales concernientes que determinan las posiciones de los agentes y orienta sus representaciones y opciones.
- En cuanto a "constructo", la identidad se elabora dentro de un sistema de relaciones que ponen un grupo a otros grupos con los cuales está en contacto.

LA IDENTIDAD: UNA CONCEPCIÓN RELACIONAL Y SITUACIONAL

² El mismo autor prosigue de este modo: "el poder de clasificar desemboca, por lo tanto, en la etnicización de los grupos subalternos. Estos son identificados a partir de características culturales exteriores considerados como consustanciales y, por lo tanto, estas inmutables. Es esto lo que suministra el argumento para su marginación y, aún más, para su monitorización: son demasiado diferentes como para ser asociados plenamente a la conducción de la sociedad. Como se deja ver, la asignación de diferencias significativas no tanto en el reconocimiento de especialidades como la afirmación de una sola identidad legítima: la del grupo dominante. La asignación puede prolongarse en una política de segregación de los grupos minoritarios, apercebidos de algún modo para permanecer en el lugar que se les ha asignado en función de su clasificación: (Cuche, 1996: 89).

En el ámbito de las ciencias sociales, la idea de identidad cultural ha sido conceptualizada inicialmente en los Estados Unidos como herramienta para afrontar los problemas de integración de los inmigrantes y los de las relaciones interraciales. En los países europeos, y particularmente en Francia, surge como dispositivo de análisis de los nuevos movimientos sociales, de los particularismos regionales y del menos etnonacionalismos.

Sí quisiéramos compendiarse en una definición escueta el núcleo teórico mínimo en torno al cual parece existir cierto consenso entre los científicos sociales, diríamos que la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Este esbozo de definición ya permite identificar los principales parámetros de la problemática de las entidades.

En primer lugar, permite situar claramente la relación entre identidad y cultura. La identidad debe concebirse como una florescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales. Por tanto, la mera existencia objetivamente observable de una determinada configuración cultural no genera automáticamente una identidad. Se requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente a través de una reelaboración subjetiva y selectiva de alguno de sus elementos.

En segundo lugar, se deja ver que, como dice Balibar, la identidad sólo existe en y para sujetos en y para actores sociales: y que su lugar propio es la relación social, es decir, la relación entre los grupos sociales. Por tanto, no existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con "alter". Con otras palabras, la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional.

Por último, la identidad es una construcción social que se realizan en el interior del marco social que determina la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Por lo tanto, ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas.

A lo dicho anteriormente debe añadirse una precisión capital: la voluntad de distintividad, demarcación y autonomía, inherente a la afirmación de identidad, requiere ser reconocida por los demás actores para poder existir socialmente, ya que, como dice Bourdieu, "el mundo sociales es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, por cierto ser percibido como distintos" (1982: 142). De aquí la importancia de la manifestación como estrategia por medio de la cual "el grupo práctico, virtual, ignorado, negado o reprimidos se torna visible y manifiesto para los demás grupos y para sí mismo, y revelase existencia en tanto que el grupo conocido y reconocido" (idem).

Se interfiere lo dicho que la identidad de los actores sociales (individuales y colectivos) resulta siempre una especie de compromiso con el relación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre "autoidentidad" y "exoidentidad" de aquí la posibilidad de que existan discrepancias o desfases entre la representación de la propia identidad y de los demás, lo que ha dado lugar a la distinción entre identidad es internamente definidas (llamadas también identidades subjetivas, percibidas o "privadas"), e identidad es externamente imputadas (llamadas también identidades objetivas, actuales o "públicas") (Hecht et al., 1993: 42-43).³

Ahora bien, la mayor y menor legitimidad de uno u otro polo, es decir, la prevalecía de la autoafirmación o de la asignación, depende de la correlación de fuerzas, entre los grupos o torres sociales. Por último, la identidad se construye y reconstruye constantemente en el seno de los intercambios sociales: por eso el centro del análisis de los procesos identitarios es la relación social.

Por esta manera de plantear las cosas no deja de tener consecuencias importantes para el correcto diseño de un análisis de las identidades. Por ejemplo, no se trata simplemente de inventariar el conjunto de rasgos culturales que definirán una identidad, sino de detectar cuáles de entre ellos han sido seleccionados y utilizados por los miembros del grupo para afirmar en mantener una distinción cultural.⁴ También se infiere de lo dicho que no es tarea de las ciencias sociales detectar cuáles la "verdadera identidad" de determinados grupos o colectivos, sin explicar los procesos de identificación sin juzgarlos, es decir, dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar. En efecto, si se admite que la identidad es una construcción social, la única pregunta pertinente es la siguiente: ¿cómo, por qué y a través de quienes se producen se mantiene o se cuestiona una identidad particular en el momento y en el contexto social determinado?

LA IDENTIDAD COMO PERSISTENCIA EN EL TIEMPO

Otra característica fundamental de la identidad -se ha esta personada colectiva-es su capacidad de perdurar -aunque sea imaginariamente-en el tiempo y en el espacio. Es decir que la identidad implica la percepción de ser idéntico asimismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de las situaciones. Sí anteriormente la identidad se nos aparecía como distinguibilidad y a diferencia en contextos relacionales, ahora se nos presenta (tautológicamente), igualdad o coincidencia consigo mismo. De aquí deriva la relativa estabilidad y consistencia que suele asociarse a la identidad, así como también la atribución

³ Un caso particularmente claro de este segundo tipo de identidades puede encontrarse en Friedlander, 1977.

⁴ Dicho de otro modo: la diferencia identitaria no es consecuencia directa de la diferencia cultura observable desde el exterior. "Una cultura particular no produce por sí misma una identidad diferencia: éstas sólo de resultar de las interacciones entre grupos y los procedimientos de diferenciación que éstos ponen en juego en sus relaciones" (Cucho, 1996: 87).

de responsabilidad a los actos sociales y a la relativa previsibilidad de los comportamientos.⁵

También esta dimensión de la identidad permite a un contexto de interacción. En efecto, también los otros esperan de nosotros que seamos estables inconstantes en la identidad que manifestamos; en nos mantengamos conformes a la imagen que proyectamos habitualmente de nosotros mismos (de aquí el valor peyorativo asociado a calificativos tales como inconstantes, vulnerable, cambiadizo, inconsistente, "camaleón", etc.); y los otros están siempre listos para "llamarnos al orden", para comprometernos a rescatar nuestra identidad (Lupiansky, 1992: 43).

Pero más que la permanencia, habría que hablar de continuidad en el cambio, en el sentido de que la identidad a los que nos referimos es la que corresponde a un proceso evolutivo,⁶ y no ha una constancia sustancial. Hemos de decir entonces que es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la quiere caracterizar por igual a las identidades personales y a las colectivas. Esto se mantienen y duran adaptándose al entorno ir recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definido ni acabado.

Debe situarse en esta perspectiva de la tesis de Fredrik Barth (1976) según la cual la identidad se define primariamente por la continuidad de sus límites, es decir, por sus diferencias, no tanto por el contenido cultural en un momento determinado marcas simbólicamente dichos límites o diferencias. Por tanto, pueden transformarse con el tiempo las características culturales que un grupo sin que se altere su identidad. O dicho en términos de George de Vos (1982: XII), pueden variar los "emblemas de contrastes" de un grupo sin que se altere su identidad. Esta tesis impide extraer conclusiones apresuradas en observación de ciertos procesos de cambio cultural "por modernización" en las zonas fronterizas con las áreas urbanas. Así, por ejemplo, los fenómenos de "aculturación" o de "transculturación" no implica automáticamente una "pérdida de identidad", sino sólo su recomposición atractiva.⁷ Incluso pueden provocar la reactivación de la identidad mediante procesos de exaltación regenerativa.

Pero lo dicho hasta aquí no permite dar cuenta de la percepción de transformaciones más profundas que padecen implicar una alteración cualitativa del identidad tanto en el plano individual como en el colectivo. Para afrontar estos casos se requiere reajustar el concepto de cambio tomando en cuenta, por un lado, su amplitud y su grado de profundidad, y por otro, sus diferentes modalidades.

⁵ desde esta perspectiva constituye una contradicción in terminis la idea de una identidad caleidoscópica, fragmentada y efímera que sería propia de la "sociedad posmoderna" según el discurso especulativo de ciertos filósofos y ensayistas.

⁶ Incluso esta expresión resulta todavía inexacta habría que hablar de un proceso dinámico, ya que nuestra biografía, por ejemplo, es más bien un proceso cíclico, no según un modelo evolutivo y lineal sino según una dialéctica de recomposiciones y rupturas.

⁷ Para una discusión más pormenorizada de esta problemática, véase Jiménez, 1994, 171-174.

En efecto, si asumimos como criterio su amplitud y grado de profundidad, podemos concebir el cambio común concepto genérico que comprende dos formas más específicas: la transformación y la mutación (Ribeil: 1974, 142 y ss.). La transformación sería un proceso adaptativo y gradual que se da en la comunidad, sin afectar significativamente la sutura de un sistema, cualquiera que ésta sea. La mutación, en cambio, supondría una alteración cualitativa del sistema, es decir el paso de una estructura a otra.

En el ámbito del identidad personal, podría caracterizarse como mutación los casos de "conversión" en los que una persona adquiere la convicción-al menos subjetiva-de haber cambiado profundamente, de haber experimentado una verdadera ruptura en su vida, en fin, de haberse despojado del "hombre viejo" para nacer a una nueva identidad.⁸

En cuanto a los identidades colectivas, se pueden distinguir dos modalidades básicas de alteración de una unidad identitaria: la mutación por asimilación y la mutación por diferenciación. Según Hrowitz (1975: 115 y ss.) La asimilación comporta, a su vez, dos figuras básicas: la amalgama (dos o más grupos se unen para formar un nuevo grupo con una nueva identidad). La diferenciación, por su parte, también asume dos figuras: la división (un grupo se escinde en dos o más de sus componentes) y la proliferación (uno más grupos generan grupos adicionales diferenciados).

La fusión de diferentes grupos étnicos africanos en la época de la esclavitud para formar una sola y nueva etnia, la de los "negros"; la plena "americanización" de algunas minorías étnicas en los Estados Unidos; la división de la antigua Yugoslavia en sus componentes técnicos-religiosos originarios; la proliferación de las sectas religiosas a partir de una o más "iglesias madres" podrían ejemplificar estas diferentes modalidades de mutación identitaria.

LA IDENTIDAD COMO VALOR

La mayor parte de los autores destacan otro elemento característico de la identidad: el valor (positivo o negativo) que se atribuye invariablemente a la misma. En efecto, "existe una difusa convergencia entre los estudiosos en la constatación de que el hecho de reconocerse una identidad étnica, por ejemplo, comporta para el sujeto a la formulación de un juicio de valor, la afirmación de lo más o de lo menos, en la inferioridad o de la superioridad entre el mismo y el partner con respecto al cual se reconoce como portador de una identidad distintiva" (Signorelli, 1985: 44-60).

Digamos, entonces, el identidad se haya siempre dotada de cierto valor para el sujeto, generalmente distinto del que confieren a los demás sujetos que constituyen su contraparte del proceso de interacción social. Y ello es así, en primer lugar, porque "aún inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (en este sentido, el "sí mismo" es necesariamente en los céntricos)". Y en segundo lugar, porque las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inertes [...] al concepto de identidad, implica lógicamente como corolario la búsqueda de una valorización del sí mismo con

⁸ Véase una discusión de este tópico en Giménez, 1993 44 yss.
Pag.- 112

respecto a los demás. La valorización puede aparecer incluso, uno de los resortes fundamentales de la vida social (aspecto que E. Goffman ha puesto en claro a través de la noción de fase) (Lipiansky, 1992: 41).

Concluamos, entonces, que los actores sociales sean estos individuales o colectivos tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Eran muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad, será porque ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social (Barth, 1976: 28), sea porque el actor social ha inyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen-en el curso de las "luchas simbólicas" por las clasificaciones sociales los actores (individuos o grupos) que ocupa la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se arrojan el derecho de imponer la definición "legítima" del identidad y la "forma legítima" de las clasificaciones sociales (Bourdieu, 1982: 136 y ss.). En estos casos, la percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

ESTRATEGIAS IDENTITARIAS

Dejamos dicho más arriba que una de las características de la identidad es su plasticidad, es decir, su capacidad de variación, de reacomodamiento, de modulación e incluso manipulación.

Precisamente para subrayar esta característica algunos analistas han introducido al concepto de estrategia identitaria. En esta perspectiva, la identidad aparece como medio para alcanzar un fin. El concepto de estrategia indica también que los actores sociales disponen de cierto margen de maniobra a, y que funciona de su apreciación de la situación utilizando una manera estratégica sus recursos identitarios. Sin embargo, el concepto de "estrategia identitaria" no significa que los actores sociales son completamente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento. Las estrategias deben tomar en cuenta necesariamente el marco estructural, la situación social, la correlación de fuerzas entre los grupos, las maniobras de los demás, etcétera. En consecuencia, si bien es cierto que, debido a su plasticidad, la identidad se presta a la instrumentalización-es una herramienta, más aún, una "caja de herramientas, decía Devereux-, los individuos y los grupos no pueden hacer lo que quieran de su identidad, ya que, como dejamos dicho, ella es el resultado de la identificación que nos atribuimos nosotros mismos y de la que nos imponen los demás" (Cuche, 1996: 94).

Una modalidad de extrema de la estrategia de identificación consiste en ocultar la propia identidad para escapar de la discriminación, al exilio e incluso a la masacre. Un caso histórico ejemplar, citado por Cuche (1996: 94), de este tipo de estrategia es la de los judíos marranos de España, que se convirtieron extraordinariamente al catolicismo en el siglo XV para escapar de la persecución y la expulsión, pero secretamente seguían siendo fieles a su fe ancestral y a sus ritos tradicionales.

El carácter estratégico de la identidad nos permite comprender ciertos fenómenos, como los de las resurgencias y recomposiciones identitaria. Por ejemplo, cuando hablamos de "despertar de los grupos indígenas" en México, no debemos pensar en una especie de resurrección de identidades Indias por largo tiempo soterradas o en estado de hibernación, sino en la reinvencción estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un estado neoliberal que los excluye imaginar en nombre de la modernidad.

Así también, las sucesivas recomposiciones de la identidad de los haitianos inmigrados en Nueva York, estudiados por Francoise Morin (1990), tiene un significado estratégico. La primera oleada de migrantes, constituida por la élite mulata, tiende a asimilarse a la nación americana, pero diferenciándose cuidadosamente de los negros de origen africano. Los contingentes de la segunda oleada, constituida por elementos de la clase media, se identifican como los haitianos, y para distinguirse de los negros que hablan francés. Los de la tercera generación, compuesta mayoritariamente por jóvenes, se identifican genéricamente con caribeños que escapan al estigma de boat people y de portadores de sida asociado con nuevos inmigrados de Haití.

IDENTIDADES ÉTNICAS

Son muchos los problemas identitaria que tendrá que afrontar México en los umbrales del segundo milenio. Podríamos señalar de paso la recomposición del campo religioso como consecuencia de la proliferación de nuevos movimientos portadores de nuevas identidades religiosas existen reconocimiento; las migraciones masivas a través de la frontera norte con todas sus implicaciones de aculturación y adaptación identitaria; la aparición en la escena política de nuevos actores que pugnan por tratarse de una fisonomía propia y de una identidad, como la llamada "sociedad civil", y miles de organizaciones no gubernamentales (ONG) preocupadas por los derechos humanos; y, en fin, la multiplicación de grupos feministas empeñados en redefinir la "identidad de género" y el papel de la mujer en la sociedad mexicana.

Pero sin duda alguna al problema principal ya tiene que ver con el resurgimiento del movimiento indio que, esgrimiendo estratégicamente los recursos de su identidad étnica frente a un estado excluyente y centralizador, no sólo ha logrado proyectar la cuestión de la autonomía indígena al primer plano de la escena política, sino que ya ha obligado al propio estado a redefinir la identidad nacional en términos multiculturales. Lo que quiere decir que quizá por primera vez en su historia, México ha dejado de definirse, por lo menos en el plano jurídico y formal, como una "nación mestiza"⁹. Por eso, y para dar mayor concreción a las reflexiones precedentes, nos podemos ahora incursionar brevemente en el terreno de las identidades étnicas y sus conflictos.

Carece de sentido, por supuesto, hablar de identidades étnicas en general. Las identidades étnicas remiten siempre, como toda identidad, a contextos históricamente socialmente específicos, y se puede esperar razonablemente que varía en cuanto a su composición y significado según los diferentes procesos de etnicización que le dieron origen. En lo que sigue nos referimos exclusivamente a las identidades de los grupos indígenas que habitan en territorio mexicano y que son herederos de las "naciones

⁹ Véase una de las., a este respecto, la reforma al artículo cuarto constitucional realizada a finales de 1990.

originarias" (Firs Nations) que podemos llamar mesoamericanas. Como sabemos que colonialismo español primero, y luego el estado mexicano sometió a estas "naciones" en un proceso de extrema marginación en sus propios territorios ancestrales.¹⁰

Según Frederik Barth (1976), la etnicidad, que es un producto del proceso de identificación, puede definirse, la organización social de la diferencia cultural. Por tanto, lo que realmente importa para explicar la etnicidad lo es tanto el contenido cultural de la identidad sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas.

Ahora bien, ¿cuál es ese repertorio cultural utilizado por los grupos indígenas nacionales para reivindicar su dignidad y su autonomía frente al estado a los segmentos regionales de los grupos cultural y políticamente dominante?

La respuesta tendrá que ser en gran parte hipotética y conjetural, y se limitará a enumerar, con base en una especie de inducción incompleta apoyada en pocas exploraciones empíricas realizadas en nuestro país.¹¹ algunas de sus componentes básicos, con plena conciencia de que en los casos concretos varían su peso específico y incluso su pertinencia en cada una de las configuraciones identitaria.

Supuesto lo anterior, me atrevería firmar que los componentes culturales básicos (que algunos estudiosos estadounidenses, como Michel L.Hecht, llamarían core symbols) de la representación social que tienen que sí mismos los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria de carácter occidental, son los siguientes:

- Una tradición archivada en la memoria colectiva, que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización:
- la reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y preferente simbólico de su identidad social:
- la valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural:
- la valorización del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertinencia grupal:
- un complejo religioso-ritual se actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte.

Existe un relativo consenso entre los son autores acerca de la importancia decisiva de la referencia a un común origen o ancestros comunes para la identidad étnica. Según George de Vos, por ejemplo, la identidad étnica es "una forma de pertenencia orientada permanentemente hacia el pasado" (1972: 437) que comporta "un sentido de comunidad históricamente con ancestros y un lugar de origen comunes" (1982: 9). Y entre nosotros,

¹⁰ para apreciar todo el daño infringido por el colonialismo y la conquista a las naciones originarias, basta considerar que Australia, Canadá y los Estados Unidos ocupan, en conjunto el 18% de la superficie terrestre, pero sólo de seis por ciento de la población mundial. Pero dentro de la población total de estos tres países, sólo el 1% está comprendido por los habitantes originarios de la región, mientras que 90% está constituido por pobladores de origen europeo (Oummen, 1997: 95).

¹¹ véase a este respecto, entre otros, los trabajos de Alejandro Figueroa (1994) y sobre todo, los trabajos escritos de Miguel Alberto Bartolomé y Alicia Mabel Barabas (1996), y de Miguel Alberto Bartolomé (1997).

Miguel Alberto Bartolomé afirma que la memoria de una genealogía es tan fundamental que cuando ésta se pierde, una identidad étnica deja de ser tal para adquirir otra identidad, por ejemplo, una "identidad presidencial" (1996: 121-122).

Me parece preferiblemente subsumir la referencia a antepasados comunes bajo el concepto más amplio de tradición. En efecto, los ancestros a tienen relevancia no por sí mismos, sino en cuanto transmisores autorizados de una compleja herencia cultural. En este sentido, las identidades étnicas se caracterizan por ser profundamente tradicionales, por lo que lo mismo, por ser propias de "sociedad desde memoria". Pero hay que cuidarse de no modificar abusivamente la noción de tradición. Esta no se reduce al conjunto de los tradita de una sociedad a un grupo, como pretende Shils (1981). Lo que la define esencialmente es el hecho de conferir al asado una corrida trascendente para regular el presente (Hervieu Leger, 1993: 126-127). Y las bases de esta autoridad no es la antigüedad, como pudiera parecer a primera vista, sino la convicción de que la comunidad con el pasado es capaz de incorporar incluso las innovaciones reinterpretaciones exige el presente. Por lo tanto, la tradición es una noción dinámica compatible, en principio, con el cambio, la modernización y el desarrollo (Enloe, 1973), porque nunca es mera repetición de pasado en el presente, sino filtro, redefinición y reelaboración permanentes del pasado en función de las necesidades y desafíos del presente. Incluso puede existir "tradiciones inventadas", como dijera Hobsbawm (1983). Digamos entonces, en conclusión, que la tradición "es el conjunto de representaciones, imágenes, saberes teóricos y prácticos, comportamientos, actitudes, etcétera, que un grupo o una sociedad acepta en nombre de la comunidad necesaria entre el pasado y el presente" (Hervieu-Leger, 1993: 127).

En conclusión, la "topofilia" marcó su modalidad de apego al territorio ancestral, parece ser un componente fundamental de la identidad étnica. Así lo afirma el número creciente de sociólogos y antropólogos, como Jean Michel Hoerner (1996: 43 y ss.) Y, nuevamente entre nosotros, Miguel Alberto Bartolomé siempre recibió como pocos los lazos entre identidad étnica y territorio. "Resulta indudable-dice-que para los pueblos nativos el territorio representa un referente fundamental dentro del cual inscribir la identidad colectiva, en la medida en que la ideología social se construye también en relación con un medio ambiente determinados " (1997: 86).

Hemos dicho al comienzo de este apartado que las identidades étnicas comparten con las identidades nacionales la referencia a un territorio plerótico de símbolos. Pero existe, como también dejamos dicho, una diferencia fundamental. En el caso identidad nacional, dicha referencia implica apropiación y posesión pacíficas. Pero en el caso de la identidad étnica la referencia el territorio es frecuentemente una referencia reivindicativa y nostálgica porque es la referencia a un bienpreciado del cual ha sido despojado física o simbólicamente.

También la relación con la lengua nativa-que puede ser una variante dialectal o un sociolecto- parece ser un componente decisivo en las identidades étnicas. En efecto, sabemos desde Sap Worf en la lengua no sólo un medio de comunicación. Sino más bien un "sistema modelante" que propone "modelos del mundo", una especie de código que comprendía la visión del mundo de una colectividad.

Además, dice Anderson, el lenguaje exhibe por sí mismo un aura de primordialidad o una connotación ancestral en lo enlaza con el mito de los orígenes, con la vida y con la muerte. Quien algunas de sus concreciones-, la poesía y el canto-llegan actualizar en forma alarde sensible y extremadamente emotiva la comunión entre los miembros del grupo. "A

través de la lengua prendido sobre las rodillas de nuestra madre, lenguaje del que nos separamos sólo en el sepulcro, el pasado es reconstruido, una membresía es imaginada y un futuro de soñado" (1983: 40).

También el lenguaje es considerado como herencia de los antepasados de la comunidad y, por lo tanto, está estrechamente ligado con la tradición (Rocher, 1972: 103-104).

Por todo lo dicho, la pérdida de la lengua nativa frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la inferiorización concomitante de las lenguas indígenas suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y escultura. "Se podrían proponer que una tendencia generalizada es que el reemplazo lingüístico esté acompañado por el pronunciamiento étnico", dice Miguel Ángel Bartolomé (1997: 83).

La valoración del parentesco y, particularmente, de la familia parece ser otra de las marcas distintivas de la identidad étnica. No hay que olvidar que la pertenencia étnica que no es voluntaria se adquiere fundamentalmente por nacimiento, es decir, a través de la inserción en una familia y, por lo tanto, en un sistema del parentesco.

Es sobre todo aquí donde son pertenecientes, a mi modo de ver, las argumentaciones de los primordialistas que subraya la importancia de la cuna materna como instancia primordial donde el individuo adquiere cuerpo, nombre e identidad primaria. Para Isaacs, por ejemplo, la familia es un "grupo básico de identidad" en cuyo seno el individuo interioriza una tradición cultural, con el lenguaje, una religión y un sistema de valores y de status (1975: 38). Por eso la familia suele ser la estructura mental de aprehensión de todas las formas de comunidad, incluidas las "imaginadas", que "desde tiempos inmemoriales connotan pureza y extremo desinterés" (Gallissot, 1987: 19).

La religión constituye todavía una dimensión fundamental de las identidades étnicas, aunque puede deberse que ya perdiendo cada vez más relevancia a medida que se vaya generalizando el pluralismo religioso en el seno de las comunidades étnicas.¹²

En la mayor parte de los casos se trata de una religión de carácter predominantemente ritual, centrada en la figura de los santos patronos y en las celebraciones festivas destinadas a honrarlos.

Se puede ser mucho sobre las funciones este tipo de religión en el seno de las comunidades tradicionales (Giménez, 1978: 221 y ss.), pero aquí nos limitaremos a señalar su función identificadora.

Dentro de las comunidades indígenas, el santo patrono constituye siempre la base de la organización social y el consenso simbólico, en cuanto se lo considera no sólo como el protector y el abogado local, sino sobre todo como el centro de convergencia de todas las relaciones sociales, principio vital de la comunidad y elemento clave de su identidad. Como los "dioses abogados" del pasado prehispánico (López Agustín, 1973: 69), el santo patrono es el "corazón del pueblo" y resumen sí mismo por sinécdoque o mesonimia su identidad histórica, su realidad presente su destino.

Por eso no hay peor ofensa a una comunidad que un atentado-bajo cualquiera de sus formas posibles- contra la imagen del santo patrono.¹³

¹² algunas identidades étnicas, como las que se van gestionando la son las determinadas por el movimiento zapatista, prescinden deliberadamente de toda dimensión religiosa, por las que podrían ser consideradas como "identidades étnicas secundarizadas"

En resumen, ahí donde todavía tiene vigencia, el sistema religioso tiene por función principalísima la construcción de la identidad étnica. Las imágenes de los santos patronos se hallan insertos en el corazón de los pueblos, prescindiendo desde ahí su destino. Son, además, inseparables de las peripecias de su historia, de la memoria de sus antepasados y de sus orígenes en el tiempo. A consecuencia de ello, otorgan literalmente identidad a los pueblos, permitiéndoles articular una conciencia de sí.

Ahora comprendemos porque las imágenes de los santos patronos funcionan como una especie de emblema por referencia al cual se define la fidelidad del grupo, se reconoce entre sí los miembros de la comunidad y se establecen las reglas de la hospitalidad o de la exclusión. Se trata de un modelo de autoidentificación que puede relacionarse con procesos psicoanalítica con de identificación con un padre común.

El modo de expresión hasta aquí elegido pudiera provocar la impresión de que las identidades étnicas son hasta cierto punto inamovibles, excluyentes y homogéneas. Por lo que se impone concluir este apartado con algunas con puntualizaciones adicionales.

- Como toda identidad, las identidades étnicas son el resultado de una construcción en el tiempo; su contenido puede variar en cuanto a la jerarquización y la relevancia relativa de sus componentes; sólo pueden perdurar adaptándose, recomponiéndose y redefiniéndose permanentemente a su entorno; y son susceptibles no sólo de transformación adaptativa, sino también de alteración cualitativa. Así, por ejemplo, Miguel Alberto Bartolomé y Alicia Mabe Barabas ilustran como las identidades de los grupos minoritarios de Oaxaca (ixcatecos, chochos, chontales, zoques) se fueron modificando en el tiempo, sea por "transfiguración"¹⁴ sea por extinción¹⁵ (1996: 34-44 y 101-276).
- Vistas las cosas desde el punto de vista de los individuos, la identidad étnica no es la única identidad que pertenecía ni la más abarcativa. Además de su permanencia étnica un individuo puede reconocerse miembros de conjuntos más vastos como un grupo etnolingüístico (identidad etnolingüística), una identidad regional (v. gr. una región interétnica, como la región istmeña) y, por supuesto, una comunidad nacional. Pero son muchos los estudios que han demostrado tiene la mayor parte de las interacciones interétnicas, la dimensión étnica del identidad es siempre la más visible y la más destacada (salency) (Emmison / Western, 1990; citado por Hecht, 1993: 58).¹⁶

¹³ Un ejemplo emblemático de esto es lo que le sucedió según cuentan en luchitan al gobernador de Oaxaca Félix Díaz (el chavo Díaz), quien para reprimir una vez más la rebelión de los juchitecos, no sólo incendió el pueblo sino también se llevó consigo, como trofeo de guerra la imagen del San Vicente Ferrer, a la que le corto los pies para poder meter en una caja. Dos años más tarde, un contingente de Juchitecos y basecos lo cazaron en Pochutla y lo apedrearon. Pero antes le quemaron las plantas de los pies y lo hicieron caminar sobre la tierra ardiente del mediodía gritando ¡Viva San Vicente Ferrer patrón de Juchitán!

¹⁴ El termino es definido como la "reformulación contemporánea de una tradición cultura"

¹⁵ Entiende como "la desaparición de una tradición cultura y su reemplazo por una nueva configuración"

¹⁶ "La identidad étnica es más sobresaliente en el caso de los afroamericanos, de los hispanoamericanos y de los asiático-americanos, en el caso de los euroamericanos" Larkey / Hecht (1991).

- las identidades étnicas no son homogéneas ni pacíficas *adintra*. Generalmente están atravesadas por conflictos derivados de interferencia de subidentidades internas como son la identidad de género y la de clases. Así, algunos estudios feministas sobre la identidad de las mujeres afroamericanas han demostrado la membresía dual de estas últimas; por un lado se sienten miembros de su *in-group* étnico, pero por otro también del *out-group* de las mujeres oprimidas. Por eso, a veces se sienten más solidarias con los hombres de su raza, en otras veces se sienten más solidarias con mujeres euroamericanas organizadas en grupos feministas. Otros autores han puesto de manifiesto ciertos conflictos aparentemente étnicos quien realidad encubren conflictos de clase (Tompson, 1989). En nuestro país, la compleja articulación entre identidad étnica, identidad política e identidad de género podrían mostrarse muy bien con el caso de Juchitán (Miano Borruso, 1992).

CONFLICTOS ÉTNICOS

Tratemos de proponer a prueba, a modo de conclusión, la capacidad explicativa del concepto de identidad en relación con un campo empírico con específico; los conflictos interétnicos. Para este propósito nos apoyaremos en un trabajo muy reciente de H.D. Forbes (1997).

Hemos sugerido que las identidades étnicas no cohabitan pacíficamente en el espacio social, sino que frecuentemente se definen y se recomponen en ir por la confrontación, en y por el conflicto con los actores sociales de su entorno, incluye el estado. Se trata, entonces, de lo que suelen llamarse conflictos interétnicos.

Por mucho tiempo se han pretendido explicar que los conflictos por el llamado "paradigma del contacto", elaborado por el psicólogo Gordon Allport (1954) y dominante en la antropología estadounidense particularmente hasta el presente. Según esta teoría, el conflicto interétnico se explica por la multiplicación de los contactos entre individuos pertenecientes a diferentes grupos étnicos o existentes en un mismo espacio social, en condiciones inadecuadas que generan actualmente hostilidad y perjuicio. Si estos conflictos se realizan en las condiciones adecuadas, los conflictos y los prejuicios que les acompañan más bien disminuirían.

Thomas Pettigrew, un discípulo de Allport, resume de este modo las condiciones adecuadas para que la comunicación y el contacto entre individuos de diferentes etnias puedan tener efectos positivos:

El prejuicio tiende a reducirse cuando los dos grupos 1. Poseen igual estatus social, 2. Persiguen fines comunes, 3. Dependen recíprocamente el uno del otro en términos cooperativos y 4. Interactúan entre sí contando con el apoyo de las autoridades, de las leyes o de las costumbres (1971: 275).

De alguna manera, la desagregación en las escuelas estadounidenses a partir de la famosa decisión de la suprema corte de justicia de 1954, que se extendió a los autobuses escolares en 1970, respondía a estas ideas y se orientaba a fomentar la interacción entre

escolares blancos y negros en condiciones de igualdad y cooperación. De ahí la enorme acumulación de investigaciones empíricas a raíz de este "experimento social" para medir los supuestos efectos positivos de esta medida en la disminución de los prejuicios raciales.

La "teoría del contacto" fue acremente criticada por los psicólogos y los antropólogos por su planteamiento individualista y psicologizante. Según éstos, los conflictos interétnicos y prejuicios raciales no radican en los sentimientos y actitudes de los individuos, sino en las relaciones entre sus respectivos grupo de pertenencias, juntamente con las caracterizaciones recíprocas de los mismos, a través de procesos colectivos tales como la intervención de los más-media.

Las teorías alternativas que se presentaron fueron dos: la "teoría de conflicto racista" y la de "identidad social".

La primera sostiene que los conflictos raciales o interétnico se explica fundamentalmente, como cualquier otro conflicto social, por la oposición entre "intereses reales", que frecuentemente se entienden como intereses materiales (Deutsch, 1949; Sherif, 1966). Por lo tanto, dichos conflictos tienen siempre en la última instancia una motivación económica o política.

Pero lo malo de esta concepción un tanto simplista y materialista es que no puede explicar ciertas peculiaridades de los conflictos étnicos. Es verdad que los grupos étnicos se baten ciertamente por la tierra, o recursos materiales o por más trabajo y empleo. Pero los conflictos étnicos más típicos no se agotan en este tipo de reclamos y muchas veces tienen poco que ver con el choque de intereses materiales o económicos. En efecto, muy frecuentemente tienen por foco principal demanda de bienes intangibles, como el reconocimiento de la dignidad, el respeto, o la valorización del estatus social. Lo característico de los grupos étnicos, como nos han enseñado los "inconformados" de Chiapas, es la disposición para la lucha por aparentes abstracciones, como el reconocimiento de su dignidad, y de sus derechos humanos o de su derecho en la autonomía. Y es aquí donde intervienen la "teoría del identidad" elaborada por la escuela francesa de psicología social (Tajfel y Turner, 1979) y eso subsumida por Forbes (1997) en su "modelo lingüístico" de conflicto –como expediente explicativo-. En efecto, según esta teoría, lo que subyace a la disputa por "bienes intangibles" es el realidad la búsqueda del reconocimiento a la propia identidad mimorizada, descalificada y estigmatizada en el proceso permanente de etnicización perpetrado por los grupos dominantes y el Estado, El "biene intangible" por antonomasia que se halla en juego es la propia identidad, considerada como valor supremo, y todos los demás, como la dignidad, la autonomía y los derechos, no son más que atributos y derivaciones de la misma.

En cada conflicto o recursos escasos –dice Melucci-, siempre está presente un conflicto identidad: los órganos de la identidad (auto y heteroidentificación) se separa y la lucha es una manera de afirma la unidad, de restablecer el equilibrio de su relación y la posibilidad el intercambio con el otro fundado en el reconocimiento (1982: 70).

Estas consideraciones son de gran utilidad para comprender el discurso de la dignidad que nos llega de la selva chiapaneca. En suma, para comprender un discurso como éste, que nos hace estremecer:

Hablamos con nosotros, miramos hacia dentro nuestro y miramos nuestra historia: vimos que no todos los había sido quitado, en veníamos lo más valioso, lo que nos hacía

vivir, lo que hacía que nuestro paso se levantara sobre el plantas y animales, lo que hacía que la piedra estuviera bajo nuestros pies, y vimos, hermanos, que era dignidad todo lo que teníamos, y vimos que era grande la vergüenza de haberla olvidado, y vimos que era buena la dignidad para que los hombres fueron los grandes hombres, y volvió la dignidad a habitar en nuestro corazón... (Carta dirigida en febrero de 1994 por la dirigencia del EZLN al Consejo 500 años de Resistencia Indígena.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT. G. W., 1954, *The Narute of Prejudice*, Reading, Mass., Addison Wesley.
- ANDERSON, Benedict, 1983, *Imagined Communities*, Londres. Verso Editions and N.I.B.
- BARTH Frederick (ed.), 1976, *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOME., Miguel Alberto, 1997, *Gente de costumbre y gente de razón*. México. Siglo XXI/Instituto Nacional Indigenista.
- y Alicia Mabel Barabas., 1996, *La pluralidad en peligro*, México. Intituto Nacional de Antropología e Historia/Instituto Nacional Indigenista.
- BONNEMARSON, J., 1981. "Voyage Autour du Territoire", en *L'Espace Géographique*, núm. 4 (249-262).
- BOURDIEU, Pierre, 1980., "L'Identité et la Représentation". *Actes de la Recherche en Science Sociales*, núm. 35 (63-72).
- ,1982, *Ce Que Parler Veut Dire*, París, Fayard.
- CUCHE, Deyns, 1996. *La Notion de Culture Dans les Sciences Sociales*, París. La Decouverte.
- DEUTSCHE M., 1949, "An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Goup Process", *Human Relations*, núm.2 (199-231).
- DEVERFUX, Georges, 1975, *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- DE VOS, George, 1972. "Social Stratification and Ethnic Pluralism: An Overview from the Perspectiva of Psychological Anthropology", en *Race*, vol. XIII, núm.4. The Institute of Race Relations, Oxford University Press, (435-440).
1982. "Ethnic Pluralism: Conflict and Accomodation", en *Ethnic Identity, Cultural Continuities and Change*. Chicago, University of chicago Press.
- DRESSLER HOLOHAN, Wanda, Françoise Morin Y louis Quero, 1986. *L'Identité de "pays" a l'ápreuve de la Modernité*. París. Centro d'Étude des Mouvements Sociaux.
- ENLOE, Cynthia H., 1973. *Ethnie Conflict and Political Development*, Boston. Little Brown and Company.
- FIGUEROA, Alejandro, 1994, *Por la tierra y por los Santos*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA).
- FORBES, H.D., 1997, *Ethnic Conflict*, New Haven y Londres, Yale University Press.
- FRIEDLANDER, Judith, 1977, *Ser indio en Hueyapan*. México. Fondo de la Cultura Económica..
- GALLISSOT, René, 1987, "Sous l'identité le proces d'identification", en *L'Homme et la Société*, Nouvelle serie (12-27).
- GIMENEZ, Gilberto, 1978, *Cultura popular y religión en el Anáhuac, Mexico*, Centro de estudios Ecuménicos.

,1993, "Cambios de identidad y de profesión religiosa", en Guillermo Bonfil Batalla (coord.), Nuevas identidades culturales en México, México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) (23-54).

,1994, "Modernización, cultura e identidades tradicionales en México", Revista Mexicana de Sociología. Año I.VI, núm. 4 (255-272).

HECHT, Michael I., Mary Jane Collier y Sydney A. Ribeau, 1993, African American Communication. Ethnic Identity and Cultural Interpretation, Newbury Park Londres Nueva Delhi, Sage Publications.

HERVIEU-LEGER, Daniele, 1993, La Religión Pour Mémoire, París. Ceri.

HOBSBAWM, Erick y Terence Ranger (eds.), 1983, The Invention of Tradition, Londres, Cambridge University Press.

HOERNER, Jean-Michel, 1996, Géopolitique des Territoires, Perpignan. Francia. Presses Universitaires de Perpignan.

BEJAR, Navarro Raúl (1988). "Sobre la identidad y el carácter nacionales". En: El mexicano aspectos culturales y psicosociales. UNAM-México. Pp. 101-153.

SOBRE LA IDENTIDAD DEL CARÁCTER NACIONALES

Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Cappello

Mucho se ha hablado y escrito sobre las características del mexicano, favoreciendo el empleo de distintas metodologías surgidas de las ciencias sociales o de la psiquiatría o del psicoanálisis. Nuestra intención en el presente programa de investigación¹⁷ es integrar un enfoque que supere la limitación de las ópticas de las disciplinas particulares, así como cubrir una muestra amplia de las distintas regiones de México mediante un estudio a mediano plazo, dividido en seis etapas, a saber:

1. Frontera Norte
2. Región del Pacífico
3. Región del Golfo
4. Región del Altiplano
5. Región del Occidente
6. Región del Sureste

En la actualidad dispondremos en datos iniciales provenientes de las ciudades fronterizas del estado de Tamaulipas y su capital, en la primera etapa nos servirá para

¹⁷ éste investigación se desarrolla con el apoyo y financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

ejemplificar tanto nuestra metodología como para realizar ciertas interpretaciones iniciales de los resultados hasta ahora obtenidos.

Antecedentes

En 1983 fue reportado por los autores (Béjar y Cappello),¹⁸ un estudio comparativo realizado entre campesinos migrantes del norte de Tamaulipas y del sur del estado de Texas, el cual mostraba diferencias entre ambas muestras con respecto al grado de adhesión y participación de las instituciones económicas, sociales, políticas y culturales de sus respectivas naciones. Vistas las variables estudiadas como sentido de pertenencia y de participación de las instituciones del Estado y Nación, se encontró que los campesinos tejanos, a pesar de su origen mexicano, mostraban frente a las instituciones sociales, políticas y económicas de su país mayor sentido de pertenencia y participación que su contraparte mexicana al respecto de las mismas instituciones. En cuanto a las instituciones culturales se encontró que ambos grupos no mostraban diferencias significativas. La interpretación de los resultados llevó a los autores a reconsiderar la importancia del hecho durante los Estados Nacionales, de la conciencia nacional y de la identidad y el carácter nacionales, como factores explicativos en la formación de las lealtades a la nación.

El bajo sentido de pertenencia y participación de los campesinos mexicanos con respecto a las instituciones de su país, llevó a la formulación de múltiples preguntas, una de las cuales fue la de si estos resultados eran privativos de los campesinos estudiados, o si por el contrario, también otros sectores ciudadanos participaban de los mismos consensos.

Las anteriores hipótesis fueron la base primigenia del presente programa de investigación, cuyos resultados iniciales aquí se reportan.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

El Estado Moderno, a pesar de su impresionante desarrollo durante los últimos cuatro siglos, hasta construir la "organización por excelencia" de las sociedades contemporáneas, se enfrentan a un serio peligro: el de la pérdida paulatina de su soberanía frente al crecimiento del nuevas formas de organización trasnacionales y multinacionales, Ante el desarrollo vertiginoso de los medios masivos de comunicación y a la tecnología avanzada permite trasponer todas las fronteras y, particularmente, frente a la disputa de los límites de influencia de los superpoderes en turno y su concomitante internacionalización de la política y la economía actuales.

Otro problema al que se enfrentan los estados nacionales, es el surgimiento en su interior de la diferenciación y búsqueda de una autonomía e independencia crecientes de etnias y naciones ignoradas en la constitución primigenia de muchos de los países actuales, y que colocan en entredicho los conceptos de legitimidad, representatividad, tradicionalidad del estado-nación cual como paradigma de la organización societaria.

¹⁸ Raúl Béjar Navarro y Héctor Cappello, " Crisis económica, identidad y cada ser nacionales en la frontera norte de México", VII Congreso internacional de estudios latinoamericanos, México, 1984

Concomitante y surgimiento del estado moderno ha sido la aparición de un fenómeno colectivo que hemos reconocido como identidad y el carácter nacionales, y que parecieran sufrir desde las mismas vicisitudes que el estado-nación (Cappello, 1983).¹⁹

La identidad y el carácter nacionales constituyen la resultante psicosocial de un aspecto político, la nacionalidad, la cual es un atributo de los miembros constitutivos de un país, la que se encuentra jurídicamente validada por las leyes del mismo.

Si bien, la nacionalidad es una categoría jurídica específica la membresía a una nación, la identidad del carácter nacional son fuerzas motivacionales que impulsan a articular la historia de los ciudadanos en las instituciones más conspicuas de la nación. En otras palabras, basada, para asegurar la existencia de un estado-nación, la sola proclamación de la nacionalidad específica, sino que requiere la acción ciudadana constante para mantener, adecuar y cambiar las instituciones fundamentales del país de acuerdo a los requerimientos objetivos del estadio histórico en que se vive y se esta.

La acción ciudadana que se articula con las instituciones, no se orienta sólo la manera teleológica, sino que Cuba también en función a símbolos, valoraciones y afectos, constituyendose e impulsos que dicen preservar a la acción. Así, la acción se desarrolla dirigida tanto por el cumplimiento de los fines institucionales como por el impulso que surge de las motivaciones y afectos que producen los símbolos y los valores solidarios de la vida nacional.

La conjunción de acciones finalistas y actitudes en el comportamiento institucional de los ciudadanos, es lo que llamamos "conciencia nacional" puesto que su resultante es una responsabilidad histórica frente a las instituciones del estado-nación.

La historicidad de la acción ciudadana implica que, tanto el estado-nación, la conciencia ciudadana se encuentran en constante cambio y, por consiguiente, ambas sean entidades transmitidas que adoptan formas y procesos de acuerdo a las vicisitudes de la historia que les toca experimentar. Por tanto, en lo tocante al estado, a la conciencia nacional, a la identidad y al carácter nacional, nada permanece estático.

Bajo ésta óptica podemos afirmar que fuera de las instituciones que constituyen la organización amplia que llamamos estado-nación, es muy difícil tipificar o referirlos a los términos identidad y carácter nacionales.

Dentro del marco teórico que aquí exponemos, consideramos a la identidad y alta de nacionales como entidades históricas, por tanto, cambiantes y dinámicas. Definimos a la identidad nacional como la forma en que los integrantes de una nación sienten como propias al conjunto de instituciones que dan valor y significación a los componentes de su cultura, de su sociedad y de su historia; dicho de otra manera, al sentido de pertenencia que evoca el efecto expresado por el pasado, el presente y futuro de su grupo nacional.

En cambio entendemos cómo carácter nacional, a la atribución común que se da a las acciones que regulan la participación institucional de un grupo nacional, que permite la articulación de los ciudadanos para la sucesión de los problemas, que afectan su forma de vida colectiva, tanto cotidiano como en momento de excepción que se expresan en las crisis sociales.

En pocas palabras, y de identidad se refiere a la sensibilidad efectivo-emocional que produce el apropiarse del pasado, del presente y del futuro de una nación. El correr su

¹⁹ H.M., Cappello, , " Crisis económica, identidad y cada ser nacionales en la frontera norte de México", el encuentro de psicología social, las armas, gran Canaria, España, 1983.

misma suerte histórica y que pudiera describirse como "orgullo" de ser parte de esas experiencias colectivas de la cultura y de la vida en grupo, así positivas o negativas, y de expresarlas como un conjunto de actitudes de solidaridad y lealtad a los símbolos de la unidad colectiva del grupo nacional. El carácter nacional lo describimos como el conjunto de acciones (participación) institucionales que llevan a los ciudadanos de una nación hacia un conjunto de metas implícitas o explícitas y que se observan como los modos de participación más habituales y consistentes.

Identidad y carácter nacionales pueden, desde un punto de vista didáctico, ser tratados de manera independiente. Sin embargo, en la realidad cotidiana, son dos aspectos indivisibles e inseparables, como las caras de una moneda. Son, de cierta manera, como los dos planos en que se expresan la "conciencia de la nacionalidad", es decir, la "conciencia nacional".

El hecho de que ambas categorías estén sujetas a los cambios históricos, hace que las formas de representarlas tengan una validez temporal y de ninguna manera definitiva. Por otra parte, sino fenómeno singularmente complejos de la interacción social, están sujetos también a la relatividad que impone la amplitud, la magnitud y la intensidad de los componentes o atributos; dada la influencia de variables tales como la estructura de edades de la población, las capas sociales en que se articula la nación misma, así como las variables políticas y económicas en que se expresa el poder de la nación, así como en su relación con otras naciones. De aquí que, cuando se planta los conceptos de identidad y carácter nacional se exprese una abstracción que describe una tipología de la ciudadanía más que de individuos o subgrupos concretos.

Grosso modo podemos pensar respecto al carácter e identidad nacionales, como un proceso que permea al sistema societario y le da consistencia unitaria, una integración socio psicológica, es cimenta a la nacionalidad como una realidad política, vigente y orientadora del quehacer diario y futuro de los ciudadanos. Hecho mismo de que consideremos que la identidad y el carácter nacionales constituyen un proceso histórico, nos indica que este no es un producto instantáneo ni acabado. Por lo que inferimos más que cada grupo nacional va forjando lenta pero constantemente la identidad carácter que desembocará en la conciencia de una nacionalidad y por ende de una ciudadanía específica. Es explicable por ello, en muchas acciones nuevas hayan creado en primera instancia la integración jurídica de un nuevo "estado", sin que paralelamente hay existido la conciencia de una nacionalidad plena y madura. Es decir, sin que previamente existido la sensación de pertenencia amplia a las instituciones recién creadas, de un grupo amplio y exclusivo, ni lealtad a símbolos comunes o colectivos, como no sean los que quedaron como remanentes de la situación anterior.

Toda Latinoamérica es un ejemplo de este proceso, merced a su paso colonial, hoy complicada por su dependencia científica y tecnológica. De aquí que advirtamos a sus ciudadanos con una grave ambivalencia en la formación de su identidad y carácter nacionales, dado que sus instituciones, particularmente la sociales, las políticas y económicas son estructuras poco integradas, parcialmente desarrolladas, y cuestionablemente representativas donde una gran masa de ciudadanos la sienten aún lejanas y ajenas. Esta aguda condición transitiva, frente a los rápidos cambios producidos por la interacción de procesos económicos y políticos internacionales, hace que las relativamente nuevas naciones sean particularmente vulnerables a la conformación de su identidad y carácter nacionales.

Hacemos notar que nuestra aproximación al estudio de identidad y carácter nacionales, difiere mucho en el tratamiento que le han dado otros investigadores, particularmente los de origen anglosajón, precisamente, pensamos que el hecho de que estos investigadores hayan confundido los planos de análisis reduciendo los fenómenos de orden colectivo a los estrictamente individuales, produjo como consecuencia un balance de insuficiencia, tanto teórico como metodológico, que redujo sensiblemente tanto el número de investigadores como de aportaciones teóricas al respecto de este tema. Ejemplo de ello es que durante los últimos diez años hay una notable ausencia en el tema. El presente estudio intenta reconsiderar la negligencia que las ciencias sociales han mostrado al respecto, empleando una distinta aproximación teórica, que permita superar las dificultades impuestas por la complejidad del fenómeno y generar una nueva capacidad heurística del tema, alardes que avance la comprensión e interpretación de las relaciones que se da entre el desarrollo de nuestra nación y denotaciones similares a la nuestra.

En los diversos estudios, ahora ya clásicos, sobre el comportamiento de los individuos en grupo de distinta extracción cultural, se han estudiado dimensiones que trascienden lo propiamente nacional, haciendo inferencias más referidas a la influencia de las "atmósferas naturales", "patrones de crianza" y "use costumbres" en el comportamiento de niños y jóvenes. Kluckhohn (1944)³ y Gorer (1963)⁴, buscaron integrar ciertas aproximaciones psicoanalíticas al estudio de las instituciones culturales de grupos étnicos, personas de diferentes intervalos de edad, que pertenecían a distinta cultura o país, para encontrar las características que lo diferenciaban como individuos, suponiendo la explicación de dichas diferencias en su pertenecimiento a diferentes países o culturas. Ejemplo de estas estudio son los reportados por McClellan (1961)⁵, Triandis (1976)⁶, Rommetveit (1964)⁷, Atkinson (1958)⁸ y Díaz Guerrero (1975)⁹; de alguna manera, dichos autores trataron de enfatizar como los "rasgos psicológicos diferentes encontrados" explicaban el comportamiento de los grupos frente de cambio social, su adaptación al medio cultural, a la modernización, o el peso asignado a los valores ancestrales depositados en una "cultura subjetiva", que dificultaban en el tránsito a la sociedad industrial.

Los sociólogos, como Parsons (1951)¹⁰, Inkeles¹¹ y Janowitz (1953)¹² etcétera, incluyeron el uso de variables psicológica espera el análisis sociológico a fin de explicar la

³ C. Kluckhohn, "The influence of psychiatry on anthropology in America during the pass hundred years", en J. K. Hall, g. Zilboorg y H. A. Bunker (eds.), One hundred years of american psychiatry, Columbia University Press, N. York, 1944, pp. 589-617.

⁴ C. Gorer, "The concept of Nacional Character", en Science News, 18, Harmon Worth English Penguin Books, pp. 105-123. A. Inkeles, "The personal systems and the sociocultural system in large scale organizations", Sociometry, 26, 1963, pp. 217-229.

⁵ D. McClellan, The achieving society, Priceton, Van Nostram, 1961.

⁶ C. Harris Triandis, "Social psychology and cultural analysis", en Social psychology intransition, eds. Lloyd H. Strickland, Frances E. Aboud y J. Gorgen, Plenum Press 1976, New York y London, pp. 223-242.

⁷ R. Rommetveit y J. Israel, Notas en "The standarization of experimental manipulations and meansurements in Cross National Research", en J. Soc. Issues, 10, núm. 4, 1964, pp 61-68.

⁸ J. K. Atinson (ed.), Motius in fantasy, action and society, Princeton, N. J., Van Nostram, 1958.

⁹ R. Díaz Guerrero, " Interpretación de estilos de vida en distintos países a partir de las diferencias en sexo y clase social", en Psicología Social en Latinoamérica, ed. Gerardo Marín, México, Trillas, 1975.

¹⁰ T. Parsons, E. A. Shils (eds.), Toward a general theory of action, Gambridge, Harvard University Press, 1951.

¹¹ A. Nikeles y D. J. Levinson, "nacional character: the study of modal personality and social system", en G. Lindsey (ed.), Handbook of social psychology, Gambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954, pp. 975-1020.

adaptación de los individuos a su sociedad. Sin embargo, apreciaré sus prevenciones, todos los autores cayeron en una posición reduccionista ingenua, al carácter de explicar lo propiamente colectivo en un nivel puramente individual. Esto es, redujeron el plano de lo moral, sociedad, al plano del comportamiento molecular, individual, produciendo con ello una marginación de variables complejas, en especial las variables y los procesos políticos que corresponde a la dinámica del Estado-Nación, el cual constituye en la "meollo" de lo "nacional", como más adelante veremos. Estos autores se refirieron más a conceptos tales como la "personalidad", la "estructura social", la "socialización y de aprendizaje", cuya referencia individualizada los así enunciados de muy dudosa universalidad.

En otro universo de ideas y discurso, muchos intelectuales latinoamericanos ya desde los lejanos días de 1860, se preocuparon intensamente de la problemática de carácter nacional de los países latinoamericanos. Especialmente con el afán de explicar muchas de las peculiaridades que suponían responsables de nuestro atraso cultural y económico. Desafortunadamente muchos de estos intelectuales lo atribuyeron a los aspectos raciales, tales como (1918)¹³, Arguedas (1909)¹⁴, Ugarte (1925)¹⁵ y Nim Frías (1907)¹⁶. Otros, por el contrario, buscaron de nuestro novomundismo, indigenismo y mestizaje, constituye uno se nos resaltó el cultural que aseguraría el progreso, atrae como lo expusieron Rodó (1942)¹⁷, Vasconcelos (1918)¹⁸, Rojas (1947)¹⁹, González Prada (1946)²⁰, Tamayo (1910)²¹, Díaz de Medina (1954)²² y Alfonso Reyes (1965)²³. Otros más buscadores en la psicopatología deriva de etapas previas del desarrollo no maduras, tanto de nuestra historia como de la vida de los individuos, la explicación de "nuestra falta de motivación tanto para el cambio como para el mejoramiento social", y el sufrimiento, tales como lo señala Ramos (1950)²⁴, Octavio Paz (1950)²⁵, Santiago Ramírez (1965)²⁶, etcétera. Por último, economistas y sociólogos se han referido sólo de una manera muy incidental a las características de un las comunidades nacionales en su nivel psicopolítico y sociopsicológico, y prefirieron dirigirse hacia procesos específicos de la economía y de la estratificación social y económica, nacional e internacional, en la explicación de nuestras condiciones de insuficiencia socioeconómica y tecnológica, el presunto como la encontramos en González Casanova

¹² M. Janowitz y D. Marvick, "Authoritarianism and political behavior", en Publ. Opi. Quart., 17, 1953, pp 185-201.

¹³ C. p: Bunge, Nuestra América. Ensayo de psicología social, 6ª. Ed., Buenos Aires, Argentina, 1918.

¹⁴ Alcides Arguedas (1909), Pueblo enfermo. Contribución a la psicología de los pueblos hispano-americanos, 3ª. Ed., Santiago de Chile, 1973.

¹⁵ Manuel Ugarte, The destiny of a continent, ed. J. Fred, Rippy, trad. C. A. Phillips, New York, Knopf, 1925.

¹⁶ Alberto Nim Frías, "Ensayo sobre la taza latina, el catolicismo y el protestantismo", en Crítica e Historia, Valencia, España, 1907.

¹⁷ José Enrique Rodó, Ariel, Buenos Aires, Argentina, 1942.

¹⁸ José Vasconcelos, Obras completas, I, México, p.48.

¹⁹ Ricardo Rojas, Obras completas, Buenos Aires, Argentina, p.69.

²⁰ Manuel González Prada, Horas de Lucha, Buenos Aires, Argentina, Ed. América Lee, 1946.

²¹ Franz Tamayo, La creación de la pedagogía nacional, La Paz, Bolivia, 1910, p.58.

²² J. F. Sarivi Díaz de Medina, Una réplica del Ariel de Rodó, La Paz, Bolivia, Tijerina, Librero, 1954.

²³ Alfonso Reyes, La X en la frente, México, Ed. Porrúa y Obregón (Colec. "México y lo Mexicano", núm. 1), 1952.

²⁴ Samuel Ramos, El perfil de la cultura en México, Buenos Aires, Argentina, Ed. Austral, 1950.

²⁵ Octavio Paz, El laberinto de la Soledad, México, Cuadernos Americanos, 1950.

²⁶ Santiago Ramírez El mexicano y sus motivaciones, México, Ed. Pax. 1965.

(1984)²⁷, Furtado (1969)²⁸, Cardoso y Faletto (1969)²⁹, Dos Santos (1970)³⁰ y Bambilra (1976)³¹ etcétera, etcétera. Sin embargo, debemos dejar constancia de que los autores latinoamericanos se han preocupado de orientar sus teorías al explicación de nuestros problemas del desarrollo, así, tratar de explicar nuestras peculiaridades sin mostrar ninguna reserva para utilizar conceptos y ideológicos o variables políticas como criterios relevantes para el tratamiento y la explicación de nuestra problemática nacional. Clara diferencia si se les compara con respecto a los investigadores sajones que han buscado, generalmente, una posición de neutralidad " pseudocientífica" cuando abordan problemas del campo de las ciencias sociales nos interesa en esta ambiciosa investigación, precisamente en el análisis de la identidad y carácter nacionales, recuperar la intención de los investigadores nazis americanos, aún cuando procedamos en otros niveles de análisis.

LA IDENTIDAD Y EL CARÁCTER NACIONALES CONSIDERADOS EN OTRA PERSPECTIVA

Por lo arriba escrito es importante tomar en cuenta el Estado en el estudio y análisis de la identidad y carácter nacionales. Del grado de concordancia que exista entre los supuestos teóricos y las acciones prácticas del Estado con las expectativas de la ciudadanía respecto a estos, encontraremos un tipo particular de identidad y carácter nacionales. En otras palabras, todo lo que sea propio del Estado no le es ajeno a la formación de una identidad y el carácter nacional maduros. Al igual que el Estado, ambos sufren de vicisitudes semejantes.

El estado en contemporáneo está constituido no sólo por una población, un territorio en un gobierno (componentes fácticos) sino también por el sistema que organiza y da racionalidad en las instrucciones societarias (componentes eidéticos, teológicos y tecnológicos). Con sin saturación, el Estado contemporáneo hace que las formas de organización humanas en un salto espectacular hacia una nueva modernidad y aparezca la "ciudadanía", o actor y receptor de las acciones del Estado. Siendo por ello que la ciudadanía sea considerada como la validadora de la eficiencia y eficacia de las acciones del Estado. De aquí que se establezca una cierta reciprocidad entre ambas instancias (Estado y ciudadanía) con relación a las características de las mismas.

Adquiere relevancia en ese y por esta reciprocidad el sentido que la ciudadanía desarrolle de su participación y de su pertenencia a las instituciones del Estado-Nación, así como la accesibilidad que las instituciones de dicho Estado dispongan para la intervención de la ciudadanía en la regulación de los asuntos del Estado.

Dado que ni el Estado, por su característica de ser un producto histórico, ni la ciudadanía, por sus características de ser un factor dinámico, son estáticos, es de esperarse que alcance un estadio de desarrollo óptimo y maduro el otro, salvo que las condiciones que enfrenten interna e internacionalmente no le sean propicias.

²⁷ P. González Casanova La democracia en México, 15ª ed., México, Ed ERA. 1984.

²⁸ C. Furtado, La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, ed. Orig. Portuguesa, 1969.

²⁹ F. Cardoso y E. Faletto, Dependencia y desarrollo en América latina, México, siglo XXI Editores, 1969.

³⁰ T. Dos Santos, Dependencia y cambio social, Santiago de Chile, CESO, 1970.

³¹ T. Bambilra, El capitalismo dependiente latinoamericano, México, Siglo XXI Editores, 1976.

El sistema estadual (del Estado) se hace presente ante la ciudadanía por la acción derivada de un conjunto de instituciones (políticas, económicas, sociales y culturales) cuyas normas, procesos y consecuencias establecen formas indicativas y obligatorias para la acción de la ciudadanía. Establecen un “patrón”, un “orden objetivo” que orienta al a totalidad de los ciudadanos en forma diaria y a largo plazo hacia fines generales y específicos de la Nación-Estado.

Para la ciudadanía este “orden” da lugar a un plano de sentidos y tendencias intersubjetivas que la cohesionan ante las instituciones le dan integración dentro de las diversas comunidades en la nación. En este sentido las instituciones son los componentes más importantes de la realidad del Estado, pero trascienden su marco indicativo y normativo para incluirse en la realidad histórica, la cual constituye su fuente de desarrollo. Así el Estado no es un orden "puro" de significados normativos ajenos a las acciones de la ciudadanía (entre real) sino sujeto a las mismas, Heller terminan con su intervención los cambios necesarios el sistema estadual.

El proceso de intercambio entre las acciones de la ciudadanía y las instituciones del Estado produce una mutua reciprocidad, cuyos efectos caracterizan al estado y a la ciudadanía. Esta última conformará un cierto tipo de conciencia nacional desdoblada como una estructura de identidad y carácter nacionales específicos.

La conciencia nacional, como responsabilidad y producto histórico de la ciudadanía entre las instituciones del Estado-Nación, sería componente eidético e ideológico como las normas para las instituciones, e impulsan a la ciudadanía desarrollar un sentido de pertenencia y participación en las instituciones de su Estado-Nación. Zippelius (1985)³² lo ha expresado señalando:

La estructura de la conducta de una comunidad estatal viva se origina sólo cuando las normas sirven efectivamente como pautas de la acción y poseen la probabilidad (chance) permanente de su realización.

Al respecto de lo afirmado por Zippelius nosotros agregamos el supuesto de que la fática de la norma (alta probabilidad de cumplimiento) sólo se da como un largo proceso de prueba del comportamiento del Estado con respecto a sus características de coherencia, integralidad y responsabilidad frente a las expectativas que asume la ciudadanía de dichas características para asegurarse del cumplimiento entre fines, procedimientos y resultados de la acción del Estado.

De identidad y el carácter nacionales son estructura socio psicológicas que se desarrollan como pauta semipermanentes y modificables como consecuencia de las experiencias diarias y de largo plazo de la ciudadanía tiene frente al comportamiento de las instituciones del Estado-Nación. Por ello, una alta expectativa de la ciudadanía hacia la coherencia, integralidad, racionalidad y responsabilidad de las acciones del Estado, permite que ésta tenga un mayor nivel de predicción de lo que se esperaba en reciprocidad de ella y de la manera como lo pueden cumplir. Adquiere también, la certidumbre de lo que es necesario hacer, o cambiaría y de los medios y procesos adecuados para lograr el cambio institucional. Por el contrario, si las instituciones no resuelven su nivel de coherencia

³² Reinhold Zippelius, Teoría general del Estado, México. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985.

estadual, presentan un comportamiento errático, manifiestan una desarticulación entre fines y medios, no responden a las aspiraciones del ciudadano, y pierden su eficacia y eficiencia organizativa, la ciudadanía les diga su sentido de pertenencia y de participación hacia otros modelos estaduales que les parezcan ofrecer una mayor probabilidad de relaciones de reciprocidad. Es decir, tienden a substituir la estructura de su Estado-Nación actual como totalidad (revolución) o cambia sus lealtades hacia las instituciones de otros Estado-Nación vía un proceso de desnacionalización.

Establecen una tipología de la identidad y del carácter nacionales con el tratamiento que líneas arriba hemos desarrollado requiere, si se intentan no caer dentro de un psicologismo, darle un papel clave a las instituciones del Estado es son las instancias con las que entra en una primera relación la ciudadanía. En este orden de ideas, las instituciones son los planos donde se inducen las relaciones societarias específicas políticas, económicas, culturales y sociales. Parte de esta clasificación por las relaciones societarias inducen, podemos establecer una clasificación de la misma virtud de los grandes orientaciones: la primera se refiere a aquellos espacios societarios donde los ciudadanos interactúan, para cumplir reglas explícitas. A este grupo de instituciones las hemos denominado directivas. La segunda se refiere a aquellos espacios societarios en que los ciudadanos interactúan para intercambiar sus efectos y emociones solidarias, sus lealtades y su condición de respecto a los símbolos de la colectividad nacional. A este grupo de instituciones le llamamos expresivas, dado que sus componentes orientan hacia la demostración de fenómenos de empatía, de la idiosincrasia y de la solidaridad ciudadana.

Un mayor sentido de pertenencia o de participación hacia un tipo de institución u otro por parte de la ciudadanía, nos permite considerar el tipo predominante de identidad o carácter nacionales de la ciudadanía a desarrollado en sus relaciones con el Estado de una nación específica.

Queda por aclarar porque los ciudadanos orientan a un tipo de institución u otro de instituciones y porque un Estado desarrolla más un tipo de instituciones que el otro. Aquí sean pertinentes los análisis históricos comparados de casos concretos de naciones con diferente grado de antigüedad, cultura, desarrollo y entorno político para establecer un conjunto de hipótesis adecuada sal investigación del problema. Para nuestro caso, dado que intentamos hacer un diagnóstico de la identidad y carácter nacionales de México, el tratamiento que aquí exponemos nos es suficiente por el momento.

EL PROBLEMA DE MEXICO

México, al igual que muchas naciones jóvenes que acceden al independenciamiento como nuevos Estados Nacionales, creó primero integración jurídica de "nuevo Estado" sin que paralelamente existiese, en la ciudadanía que surge, una conciencia nacional bien establecida. Es decir, sin que simultáneamente haya existido en los nuevos ciudadanos el sentido de pertenencia y de participación amplia hacia las instituciones recién creadas. Por el contrario, dada la forma en que la antigua colonia había estructurado y ligado a las distintas poblaciones sometidas, por la diversidad étnica y cultural de las mismas, por la magnitud y diferenciación de la geografía del país, por el grado de ínfimo desarrollo económico en que se mantuvo a las mayorías de las colonias; el nuevo Estado Nacional heredó una compleja herencia social cuya resultante producto de distintos símbolos de lealtad, en costumbres diversas y diacrónicas y de valores e instituciones originarias

diversas y contradictorias habría de constituir un largo proceso de luchas y reivindicaciones, que aún no nos encuentra totalmente zanjadas (Béjar, 1983)³³.

La guerra de Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana fueron un tránsito particularmente difícil para definir a las instituciones que diera coherencia nuestra nación y permitieran los amplios consensos ciudadanos para el consolidar la nacionalidad. Sin embargo, en este proceso histórico, tanto el nacimiento como desarrollo, nunca existieron las condiciones óptimas. Nuestra múltiple herencia cultural indígena y la europea, así como nuestro pesado vecindaje geopolítico y precaria condición económica, muy pronto nos arrastraron a los avatares de una dependencia crónica tanto científica como tecnológica, que nos condiciona la influencia de los países más desarrollados en turno. Problema particularmente grave, ya que nos impacta en el mismo proceso de consolidación, cuando nuestras instituciones apenas configuran un nuevo proyecto y sus estructuras aún no están integradas ni se encuentran plenamente interiorizadas por los ciudadanos. No es extraño entonces, en varias ocasiones, aún hoy recientemente, en nuestra historia se hayan dado casos de ciudadanos que buscaron en el extranjero las soluciones a nuestros problemas de desarrollo económico o de diferencias políticas.

En la actualidad, los cambios inducidos por la interacción de procesos económicos, científicos, tecnológicos y políticos de escala internacional, vulneran la estructuración de la identidad y del carácter nacional en las naciones aún en formación como la nuestra. Con mucha insistencia, en los medios políticos de distinto signo, al actual en los medios masivos de comunicación social, se sostiene la hipótesis de que en México se sufre de una creciente desnacionalización, tanto en las grandes ciudades, las fronteras y centros turísticos de gran atractivo para los extranjeros.

Si bien lo que se menciona puede ser cierto, no deben ignorarse en proceso de desnacionalización es tan sencillo, en el que concurren muchos factores de orden social, político social cuyo comportamiento es sumamente complejo y cuyo tiempo de implantación no sabemos cuán cortos o largos sean. Además, dadas las características de nuestra vida contemporánea no han nacido alguna este a salvo dada la internacionalización de los procesos de hoy en día.

Históricamente nacimos a la independencia con una estructura cultural muy heterogénea, aunque jurídicamente orientada a la cultura occidental. Inicialmente nuestra nación busca un proceso de cambio tratando de substituir a las instituciones coloniales por las emanadas de la Revolución Francesa y del Federalismo Norteamericano, alienando en este proceso las comunidades indígenas -en realidad verdadera naciones oprimidas y explotadas por todos los demás grupos- y a sus instituciones originarias. Escollo actual muy de superar para el logro unívoco de una nacionalidad.

En la mayor parte del siglo XIX, nuestra historia se ve conmovida nada por las luchas entre liberales y conservadores, ambos postulando diferentes modelos occidentales y extranjeros integración nacional, así como por las guerras de intervención norteamericana y francesa. No podemos asegurar que en este penoso tránsito hubiese una amplia coincidencia de la ciudadanía. Por el contrario, la Constitución de 1857, que planteará un proyecto liberal, a pesar de su triunfo, desembocó a la larga, en una dictadura de más de 30 años, que falsificó su contenido. Obvio es decir que las instituciones del establecimiento dictatorial facilitaron una grave concentración de la propiedad en unas cuantas familias y,

³³ N. R. Béjar, *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, México, UNAM, 1983. pp 112-125.

sorprendentemente, en compañías extranjeras "deslindadoras" (Semo, 1964)³⁴. Para 1910 la nación de la controlada por una reducida "elite", mientras que amplias masas de la población eran marginada del bienestar económico y de la cultura.

La Revolución de 1910 destruyen las ilusiones de la élite porfiriana. Un nuevo grupo que se reconoce como mestizo irrumpe históricamente y por primera vez, diríamos que casi físicamente; los mexicanos de todos los puntos cardinales encuentran y se reconoce y fincan el inicio de una nueva identidad y el enfrentamiento agónico de sus raíces. El viejo anhelo de igualitarismo nunca satisfecho y la necesidad de superar tantas insuficiencias heredadas de todo tipo, acceden en la fundación de un nuevo orden político en la Constitución de 1917.

Si bien en la Revolución de 1910 y en la Constitución de 1917 significaron la gran epopeya mexicana y la posibilidad de fincar una fuerte nacionalidad, se confabularon contra esta posibilidad del peso de las dificultades heredadas, influencia de recurrentes crisis internacionales, la paulatina burocratización del gobierno revolucionario y la emergencia de nuevos procesos socioeconómicos de escala mundial ante los cuales el grupo gobernante no pudo o no hubo la alternativa de una voluntad política para proseguir con las finalidades perseguidas por el movimiento revolucionario.

De incorporación de nuestro país a un sistema de capitalismo expansivo y la ausencia de un proyecto nacional viable han traído graves consecuencias al Estado y sus estructuras nacionales. Actualmente las instituciones como la familia, la comunidad, el gobierno, la banca, el comercio, los partidos políticos, etcétera, tienden a ser percibidos por el ciudadano como realidades ajenas y prescindibles. De cierta forma son observadas como obstáculos más que como posibilidades para su realización colectiva.

Ante todas las situaciones adversas que hemos señalado cabría preguntarse: ¿existe una identidad y un carácter propio de la Nación Mexicana? ¿Cuán homogéneo sólo ciudadanos y con respecto de quién? ¿Cuán distintas sobre ciudadanía de las diversas regiones del país? y ¿cómo se diferencian de otras naciones?.

Es que hacía evidente, sin tomar en cuenta los millones indígenas actuales, en nuestras instituciones formales corresponden, como afirma Béjar (1983)³⁵ a la explicación de un compromiso con la cultura europea y a ciertas instituciones angloamericanas. Sin embargo, los mexicanos ¿sienten tal compromiso? Si es así, ¿cuáles se sienten como propios y iguales no? ¿Cuáles son las instituciones que trascienden las diferencias de capa social y subcultura? ¿Cuáles son las que incita a la mayor participación? De entrada a estas son las preguntas que inicialmente nos formulamos para la realización de estas investigaciones, las cuales esperamos contestar al término de ella.

Nuestra etapa inicial comprende el estudio de la frontera norte, ámbito complejo que por su vecindaje con los Estados Unidos con cita en la idea de ser rabia por donde se difunde nuestro proceso de desnacionalización. Sin embargo, Bustamante (1983)³⁶ opinan que la vía más marginada y con mayor conciencia nacional se encuentra precisamente en el área fronteriza de norte, en virtud de su enfrentamiento aún orden que hace sentir a los nacionales, de entrada, el ser diferentes y por ende de reconocerse como "mexicanos" en

³⁴ Enrique Semo, *Historia Mexicana*, 4ª. Ed., México, Ed. ERA, 1984.

³⁵ N. R. Béjar, op. Cit., pp. 132-137.

³⁶ Jorge A. Bustamante, *Identidad nacional en la frontera norte de México. Hallazgos preliminares*, Tijuana, CEFNOMEX, 1983.

oposición al estadounidense. La lengua, la religión y sus costumbres idiosincráticas les sirven como barreras a la penetración de la influencia cultura norteamericana.

Contrariamente a lo que se supone, Bustamante señala que se encuentra una mayor influencia norteamericana en las grandes ciudades de México, ya que en ellas, por razones culturales y económicas, la influencia de Estados Unidos se multiplica por todos los canales que propicia la modernización de la urbe. Sin embargo, Espinoza Tamayo (1985)³⁷ investigadores del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), apuntan al problema con una opinión distinta. Estos investigadores señalan:

...la proximidad geográfica con los Estados Unidos, los constantes flujos económicos y humanos a los que se añaden los etéreos flujos de información y comunicación social, así como es fácil acceso de los residentes a los medios de comunicación estadounidense, alienten en la frontera norte se estén conformando patrones socioculturales altamente influidos por la sociedad norteamericana en detrimento de la cultura, las costumbres y las tradiciones nacionales...

la frontera entre Estados Unidos y México no sólo es un límite geográfico entre ambas naciones, sino el punto de encuentro entre dos sociedades con una aguda asimetría entre sus capacidades económicas y una diferencia notable entre sus valores, tradiciones, actitudes y modos de vida. Sobra decir que la influencia, aunque reciproca, marca una fuerte dirección con su efecto de demostración desde la frontera norte hasta el interior del país.

Nuestra investigación se propone realizar un diagnóstico del grado de conciencia nacional que existe entre todos los sectores regionales que componen a la "ciudadanía mexicana", empezando por la frontera norte. Particularmente, porque es en las fronteras donde se pone a prueba las hipótesis que fundamentan la existencia de los }Estados Nacionales. Valga decir, queremos conocer cuales el grado de integración de la ciudadanía fronteriza a las instituciones que conforman nuestra Nación-Estado.

Nuestra principal hipótesis en relación a esta región fronteriza es que si se da un proceso desnacionalizado que afectan la consolidación del identidad y el carácter nacional mexicano. El proceso se da de manera desigual con respecto a las instituciones distintas que componen a las orientaciones de "expresividad-directividad" y clases distintas instituciones según su función (políticas, económicas, sociales y culturales). Dentro de este último, sus queremos que las instituciones culturales sean más convocadoras de sentir pertenencia y participación que las sociales, políticas y económicas, particularmente en su dimensión expresiva. A la que sospechamos que contribuyen la "protogénesis" de las organizaciones llamadas "Estados Nacionales".

METODOLOGIA

la presente investigación se ha realizado de manera inicial, tomando como muestra la ciudades fronterizas del estado norteño Tamaulipas y su capital. Se seleccionaron la ciudades de nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros y ciudad Victoria (la capital). El criterio

³⁷ F. Espinosa y J. Tamayo, El estado de la investigación fronteriza, México, CIDE, Programa de Estudios Regionales, 1985, p. 6.

muestral se definió en términos de cuotas ocupacionales de cada población, tomando como nivel de error 0.05. Cada muestra estuvo constituida por 450 personas, elegidas al azar de los extractos seleccionados. Sólo se incluyeron como parte de las muestras, personas que tuvieran nivel ciudadano. Esto es, estuviesen de 18 años en adelante. Cada persona fue entrevistada por un encuestador quien aplicó un cuestionario en donde se le preguntaba, aparte de sus características sociodemográficas, si consideraba que cada cuestión que se le leía ocurría o no en su comunidad.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION

Para constituir cuestionario se elaboraron 20 escalas exploran el sentido de pertenencia y de articulación, y el de participación, sobre las siguientes instituciones: héroes, bailables regionales, música y canciones, lugares públicos de diversión y esparcimiento, barrios, religión, familia, moneda, asociaciones, carajo, escuela, industria, iglesia, banca, sindicatos, partidos políticos, justicia, comercio y administración pública. La validez de las escalas se estudio mediante la técnica de Guttman aplicada con el método de Cornell, habiéndose obtenido coeficientes de la productividad con un rango de 0.89 y 0.94, lo que se asegura que capturamos en nuestros ítems, el continuo en que se expresan las distintas variables, con error es estadísticamente insignificantes.

El cuestionario al ser aplicado coloca virtualmente hay entrevistado como un ciudadano enjuiciando a su propia comunidad. Esto nos proporciona, de cierta manera, la representación social que el encuestado hace de su comunidad en relación a la estructura institucional.

Los resultados obtenidos se han procesado para su mejor análisis comparando entre dimensiones (identidad y carácter nacionales), ciudades y orientaciones institucionales, en tanto nos interesa observar una perspectiva general y diagnostica del grado de conciencia nacional de la ciudades fronterizas.

Se ha considerado para este estudio, toma con un criterio operacional del grado de desarrollo de la identidad y del carácter nacional, el indicador del 70% como óptimo de contabilizar el sentido de pertenencia y de participación con respecto a las instituciones nacionales; y como simplemente adecuado, un indicador del 66% en las mismas variables. Nuestro criterio evaluativo parte simplemente de la idea de que una norma que rebase las 2/3 partes de consenso, tienen mayor consistencia, es menos susceptible de lo aleatorio de los procesos sociales y marca una tendencia más definitiva impredecible.

Por el contrario, porcentajes menores del 66%, o muy cercanos al 50% muestran debilidades en la formación de consensos fundamentales en torno a la adhesión institucional. La identidad y el carácter nacionales maduros se considera como un estadio al que se accede históricamente, por lo que ser imposible alcanzar por medio de cualesquiera indicadores un porcentaje de 100. De acuerdo a nuestra aproximación, tales entidades son siempre transicionales y cambiantes, pero no por ello menos consistentes.

ANALISIS Y PRIMEROS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio sólo se aplican a las muestras estudiadas, aún cuando substancien hipótesis de mayor generalidad:

° Si observamos los datos relativos a la orientación expresiva de la dimensión de pertenencia (TABLA I, identidad) en Victoria, Reynosa y nuevo Laredo, nos encontraremos con cuatro instituciones que logran consensos iguales o superiores al 70% (artesanías, héroes, bailes regionales, música y canciones).

° En relación a la dimensión identidad (sentido de pertenencia) encontramos (véase TABLA II) entre ciudades (Victoria, Reynosa y nuevo Laredo), con respecto a la orientación directiva, hay dos instituciones que alcanzan consensos superiores al 70% (trabajo y escuela).

°En cuanto a las instituciones de orientaciones expresiva, correspondientes al carácter nacional (dimensión participativa), sólo nos encontramos un nuevo Laredo (héroes) en alcanza un consenso superior o igual al 70% (véase TABLA III).

°Si observamos los datos de la TABLA IV, veremos que en la dimensión del carácter nacional (la participativa) en tres ciudades (Victoria, Reynosa y nuevo Laredo) una institución concentra más del 70% de consenso (la escuela).

°Podemos presumir señalando que con relación a la dimensión de pertenencia, orientación directiva, nos encontramos con seis elecciones de 40 (TABLA II) en obtienen un consenso igual o superior 70%. Mientras que en la dimensión de pertenencia, orientación expresiva (TABLA I) nos encontramos con 12 elecciones de 40 consensos del 70% para arriba.

De igual manera podemos resumir que de 40 posibles elecciones consensuales de las cuatro poblaciones estudiadas, en la dimensión participativa de la orientación directiva se alcanzan consensos que rebasan el 70% sólo en la escuela (véase TABLA IV), y una sola elección en la dimensión participativa, orientación expresiva (la moneda) de las 40 posibles (véase TABLA III).

°Con respecto a la identidad, en su orientación directiva hay una consolidación del 38% y, en su orientación expresiva de 35% (veáanse figuras I y II). Si tomamos el índice óptimo del 70% como nivel de evaluación. Esto nos habla de un proceso aún muy precario. Igual acontece si tomamos como indicador el 66% del consenso.

°Si las elecciones institucionales con respecto a la participación y pertenencia tuviesen igual peso en cuanto a la magnitud de los consensos vertidos diríamos que el carácter nacional en su orientación directiva tendría un desarrollo apenas del 10% (4/40) y su orientación expresiva de 2.5% (1/40). Mientras que la identidad nacional, en su orientación expresiva es de 30% (12/40), evidentemente esto es sólo una suposición en cuanto a niveles óptimos se refiere (más del 70%). Ahora, tomando como indicador el 66% vemos que en cuanto a carácter nacional hay un desarrollo en la orientación directiva del 28%, y en la orientación expresiva de 22.5% (veáanse figuras III y IV). La ganancia sería tan sólo de 18% en la primera variable y de 7.5% en la segunda (con respecto al indicador de 70%).

°A pesar de que los consensos sean tan bajos, no deja de sorprendernos el desnivel consensual obtenido entre las diversas instituciones. En la parte del carácter nacional, sobre

todo en la escuela, y en la identidad, “el trabajo, la escuela, la industria y las instituciones vernáculas” alcanzan consensos superiores, por mucho, al alcanzado por otras instituciones. Esto nos dice, que a pesar de la baja adhesión de las instituciones, existe un núcleo institucional bastante integrado, que por su naturaleza institucional bastante integrado, que por su naturaleza excepcional, pudiese ser base de un desarrollo mayor de la conciencia nacional, sobre todo refiriéndose a su condición de ciudades fronterizas.

°Por otra parte, si observamos los datos de Ciudad Victoria, vemos que su perfil institucional no es muy distinto al del resto de las ciudades fronterizas estudiadas, por ello la hemos incluido en el análisis general de los resultados. Sin embargo, dada su distancia de la frontera, 300 kms., abre la interrogante sobre si la distancia con respecto a la frontera tiene algún efecto específico sobre la magnitud del desarrollo de la identidad nacional. Problema que sólo se hará de despejar con nuevas investigaciones en ciudades más alejadas de la frontera.

Se hace evidente que las características aportadas por los datos en la estructura de la identidad y carácter nacionales, en las ciudades de la frontera estudiada, son muy precarias, dando perfiles muy poco consistentes en el plano interinstitucional.

Desde esta perspectiva, pareciera ser que la aseveración planteada por Espinoza y Tamayo (1985)³⁸. Sin embargo, los datos de ninguna manera implican que no esté ocurriendo un proceso de diferenciación propio de la región, que vendría a constituir, al tiempo una nueva avenida para la expresión de las distintas subculturas que constituyen el ya harto heterogéneo perfil de la identidad y del carácter nacionales. De todos modos, en cuanto a la implicación que los resultados tienen con respecto a nuestro punto de vista de anclar los procesos de identidad y carácter nacionales en relación al desarrollo de las instituciones del Estado-Nación, habremos de convenir que dichas instituciones no tienen una fuerza consistente de convocación para la ciudadanía de estas cuatro ciudades del norte mexicano, tal como podría suponerse por las finalidades que los estatutos formales del país establecen para todo el territorio nacional.

Convendría reflexionar mucho en estos aspectos y aunar mayor investigación, especialmente para dilucidar si los resultados obtenidos aquí, son sólo un caso especial de la frontera norte, o por el contrario pueden generalizarse a todo el norte y a otras regiones del país. Igualmente, es necesario reflexionar que dada la crisis recurrente y cada vez de mayor magnitud a que se enfrenta México ha impulsado al Estado a establecer una estrategia de planificación sin contar con normas constitucionales y de legislación específica (otrora elaboradas para un modelo de país de exportaciones primarias), que son necesarias para legitimar las instituciones encargadas de la función planificadora del Estado, y que para las cuales la ciudadanía en general no tiene conciencia ni participación alguna. Por lo que las relaciones de reciprocidad entre instituciones y ciudadanos quedan sometidas a las vicisitudes e incertidumbres de un conjunto heterogéneo de disposiciones, leyes, normas institucionales, que no permiten el avance de la conciencia, identidad y carácter nacionales con los cambios necesarios que se avecinan.

TABLA I

³⁸ Ibid.

Identidad Nacional. Dimensión de Pertenencia. Comparación de porcentajes y orden de los mismos. Obtenidos ante instituciones expresivas por 4 muestras de ciudades de Tamaulipas.

Instituciones Expresivas	Ciudades							
	C. Victoria		Reynosa		Nvo. Laredo		H. Matamoros	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Artesanías	1	77	1	75	1	79	6	50
Héroes	2	75	2.5	71	2	78	7.5	49
Bailes Regionales	3	72	4	70	3	76	2.5	56
Música y Canciones	4	71	2.5	71	4	73	7.5	49
Lugares Públicos	5	67	9.5	46	9	50	4.5	51
Religión	6	60	5	60	5	64	4.5	51
Colonia	7	53	9.5	46	8	51	10	26
Familia	8.5	49	8	51	10	47	9	41
Moneda	8.5	49	6.5	55	7	54	1	58
Asociaciones	10	48	6.5	55	6	57	2.5	56

TABLA II

Identidad Nacional. Dimensión de Pertenencia. Comparación de porcentajes y orden de los mismos obtenidos ante instituciones directivas.

Instituciones Directivas	Ciudades							
	C. Victoria		Reynosa		Nvo. Laredo		H. Matamoros	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Trabajo	1	78	2	71	1	83	7	53
Escuela	2	76	1	72	2	76	8	51
Industria	3	67	3	65	5	65	4	59
Iglesia	4	63	4	59	3	67	1	63
Banca	5	62	5	58	4	66	5	57
Sindicato	6	61	7	50	6	57	2.5	61
Partidos Políticos	7	50	6	53	7	52	9	39
Justicia	8	44	9	37	8	44	10	32
Comercio	9	36	10	33	10	32	2.5	61
Administración Pública	10	33	8	38	9	33	6	54

TABLA III

Carácter Nacional, Dimensión Participativa. Comparación de porcentajes y orden de los mismos obtenidos ante instituciones expresivas.

Instituciones Expresivas	Ciudades							
	C. Victoria		Reynosa		Nvo. Laredo		H. Matamoros	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Artesanías	1	69	3	60	5.5	60	7	
Bailes Regionales	2	68	2.5	64	2	67	5	
Héroes	3	67	1.5	64	1	70	3	
Religión	5	61	7.5	51	3	66	9	
Familia	5	61	4	59	4	64	9	
Asociaciones	5	61	7.5	51	7	59	9	
Colonia	7.5	56	9	48	9	53	3	
Moneda	7.5	56	5	56	5.5	60	1	
Música y Canciones	9	51	6	53	8	56	3	
Lugares Públicos	10	49	10	37	10	42	6	

TABLA IV

Carácter Nacional. Dimensión Participativa. Comparación de porcentajes y orden de los mismos obtenidos ante instituciones directivas.

Instituciones Directivas	Ciudades							
	C. Victoria		Reynosa		Nvo. Laredo		H. Matamoros	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Escuela	1	82	1	80	1	80	1	
Trabajo	2.5	63	3	62	2	67	9	
Banca	2.5	63	2	64	4	65	6.5	
Iglesia	4	59	6	45	3	66	2	
Industria	5	57	4	54	5	59	10	
Sindicato	6	50	5	46	7	54	6.5	
Justicia	7	47	8	39	8	46	3	
Partidos Políticos	8	44	8	39	6	55	8	
Comercio	9	38	8	39	9	43	4	
Administración Pública	10	35	10	32	10	36	5	

Figura 1

Identidad Nacional. Dimensión de pertenencia.
 Comparación de porcentajes y orden de los mismos, obtenidos ante instituciones expresivas, en cuatro ciudades tamaulipecas.

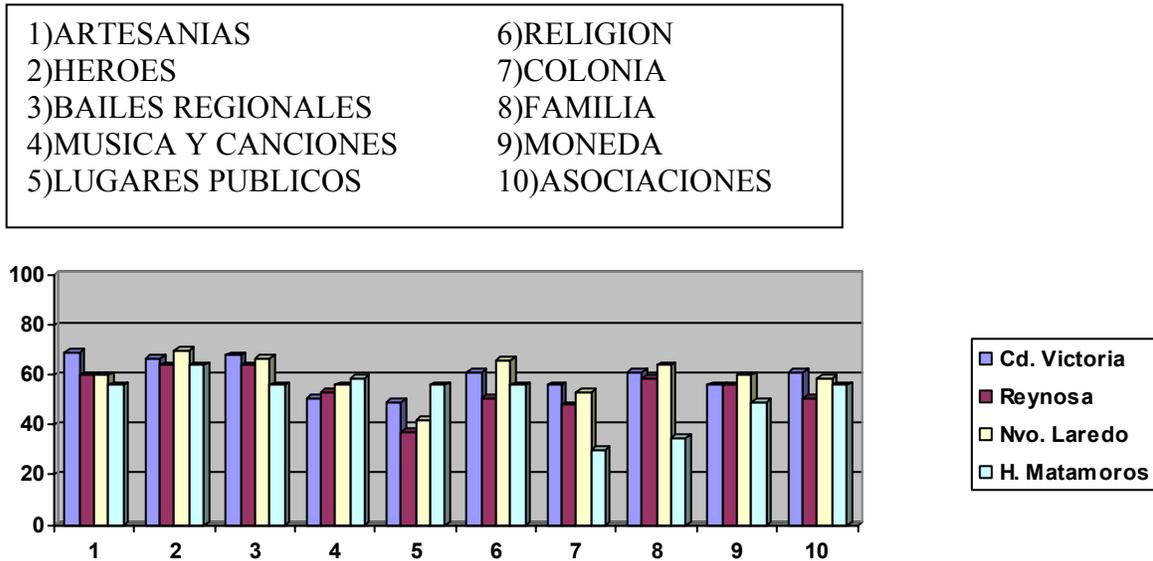
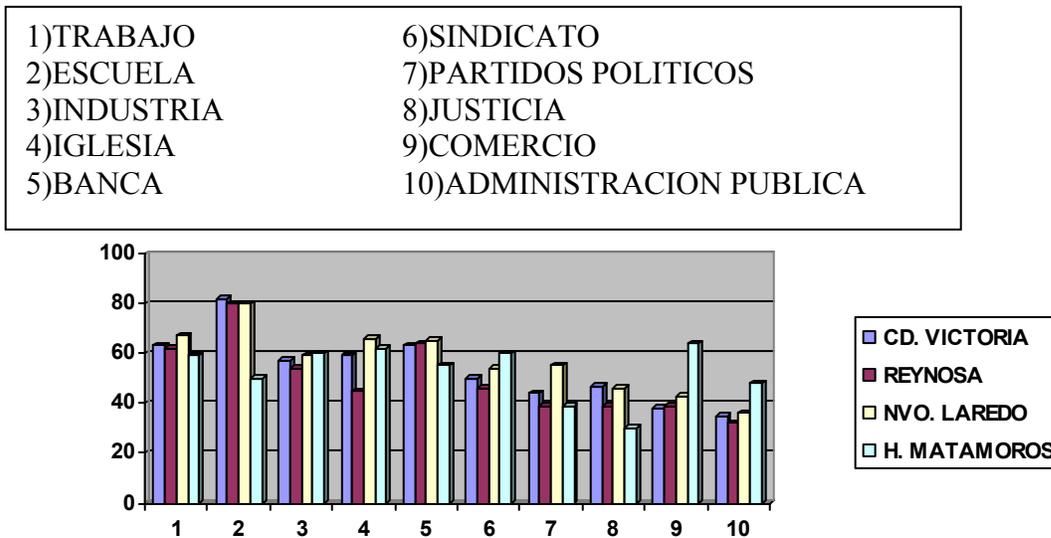


Figura II

Identidad Nacional. Dimensión de pertenencia.
 Comparación de porcentajes y orden de los mismos, obtenidos ante instituciones directivas, en cuatro ciudades tamaulipecas.



ALBERTI, Manzanares Pilar (1994). “La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica”. En: Antropología Revista de la UNAM. Nueva Epoca, Abril.

LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y ETNIA DESDE UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA.

Pilar Alberti Manzanares

El origen remite al mito porque es la única respuesta al dilema del existencia humana. Existencia humana que no es una vivencia única ni homogénea para todas las personas. Entonces ¿qué es lo humano?, ¿existe una naturaleza humana?. Esta naturaleza ¿es constante, general, regularmente organizada en leyes, invariable e inmutable?. Algunas corrientes teóricas desarrolladas desde la época de la Ilustración y diría que sí existe tal naturaleza. Una esencia humana caracterizada por los denominadores anteriores. La conclusión a la que se llegaría sería la de que todas las personas participan de la misma naturaleza, por lo tanto no hay diferencias entre ellas. Pero surge la pregunta ¿cómo explicar la diferencia?.

Desde el planteamiento que quiero desarrollar, la respuesta a esta pregunta y a otras va a ser la base de mi argumentación sobre la construcción de la identidad de género.

Esta argumentación se desarrollará a partir de cuatro niveles teóricos: el primero será a partir del concepto de cultura y culturas, porque me parece fundamental de construir la idea de la existencia de una esencia humana basada en la inmutabilidad, en la regularidad y en la generalidad. Por el contrario, pienso que, si hay una esencia humana, ésta corresponde a la variedad de formas en que se expresa la cultura. Si hay un universal, estén es que el ser humano diverso y no un informe.

El segundo se derivaría de este primero en el sentido que una vez definido qué es humano, y que es cultura, me centraré en el concepto de códigos simbólicos que vehiculizan las formas de entender, aprender y modificar las relaciones con el mundo y con los otros. Relaciones que incluyen el género y otras categorías sociales construidas. Una forma particular de expresar estos códigos simbólicos es la referente a la construcción de la identidad. Una identidad subjetiva y una identidad posicional en relación con el contexto temporal, lo gráfico personal.

En tercer nivel se centrará en la especificidad del concepto de género, como una categoría analítica. En categoría desarrollada dentro de una teoría concreta cual es la antropología de género. Sistema de sexo/género, estructura un modelo son acotaciones que me propongo abordar para situar convenientemente este concepto que tiró de gran utilidad para analizar otros aspectos de la acción social, antes desatendidos, y especialmente aquellos relacionados con el tema de las desigualdades.

El cuarto nivel cerraría, a mi modo de ver, el círculo que aquí propongo, pues al analizar la identidad étnica en relación al género no hago más que remitirme, nuevamente, a la diversidad cultural como forma característica del humano, enlazando con ello el primer nivel teórico.

El uso que hago de las diversas disciplinas como la antropología, sociología y psicoanálisis, está sesgado por un interés definitivo por aprovechar, en cada una de ellas, aquellos elementos que me posibiliten la explicación de mi problema. Pudiera parecer que

es una utilización ecléctica, y si lo es, pero selectiva en cuanto hay fidelidad al tema que mi derecha.

Cultura, culturas, en esencia, pluralidad

La antropología desde sus inicios (quiero extender estos en la descripción de otros pueblos, ya en los relatos de Homero, o en los de Marco Polo, o en los Bernardino de Sahagún, o en los viajeros del siglo XVIII, o en el siglo XIX cuando los antropólogos tuvieron sus gabinetes y la disciplina se institucionalizó) se han centrado en dejar constancia de lo diferente. Sin embargo, muchos mostraron las regularidades dentro de lo diferente, construyendo teorías que resaltarán lo común más que lo diverso. Wissler con su "esquema cultural de la humanidad", Malinowski con su propuesta de "tipos institucionales universales" o Murdok con sus "denominaciones comunes de la cultura" sólo algunos ejemplos. Si bien estas propuestas han sido útiles para establecer ciertas leyes generales, no creo que se pueda olvidar que existe la diferencia, y que este elemento confiere un peculiar sesgo al momento de plantearse los análisis y las generalizaciones. Sin embargo, le idea que quisiera discutir es la de naturaleza-cultura.

Cuando Claude Lévi-Strauss escribe en "no existe comportamiento natural del existencia y el individuo aislado pueda volver por regresión" (LEVI-STRAUSS 1969:37) esta indicado que los seres humanos no contamos con un estado precultura que fuera natural, del que partiríamos para alcanzar, en un segundo estado, la cultura.

Para este antropólogo, el universal en el individuo serían aquellas características insertas en su naturaleza biológica, mientras que "todo lo que está sujeto a una norma pertenencia a la cultura y presenta sus atributos de lo relativo de lo peculiar" (LEVI-STRAUSS 1969:41). La idea de humano incluyen, pues, la diferencia como características definitoria.

Otro autor, Clifford Geertz, plantear, en esta misma línea, que se llega a ser humano, individuo, por la vía que suponen los esquemas culturales. Estos son sistemas de significados creados históricamente "en virtud de los cuales formamos, ordenamos y dirigimos nuestras vidas" (GEERTZ 1991:57). Así, la definición de cultura para Geertz será una "esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales las personas comunican, perpetua y desarrollan su conocimiento sus actitudes frente a la vida" (GEERTZ 1991:88). Quisiera resaltar dos ideas expresadas aquí: significaciones expresadas en símbolos y un esquema históricamente transmitido.

La segunda hace alusión a un contexto y como tal a una posición relativa, por lo tanto la cultura no es una construcción metatemporal. Es particular y, por ello diferente a otras culturas, de otros grupos humanos significan a través de otros símbolos. Seguimos a Geertz nuevamente cuando dice "bien pudiera ser que en las particularidades culturales de un pueblo... puedan encontrarse algunas de las más instructivas revelaciones sobre lo que sea genéricamente humano" (GEERTZ 1991:50).

Este autor considera a la cultura como un "mecanismo de control". Yo interpretaría esta idea de control no tanto como control político o coercitivo entre personas, sino como control sobre lo "no humano" y, por eso, yo sustituiría este concepto por el de "cultura como mecanismo de orientación" ya que la cultura impone significado a las acciones y a la experiencia humana. La forma de canalizar estos significados es a través de los símbolos.

Códigos simbólicos ¿son reglas de etiqueta?

Lévi-Strauss y Geertz coincidirán en afirmar que nuestro código genético es tan laxo que las facultades de respuesta están menos precisamente reguladas.

Si no estuviera dirigida por estructuras culturales –por sistemas organizados de símbolos significativos- la conducta del individuo sería... ingobernable, sería puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana sino que es una condición de ella (GEERTZ 1991:52).

Es decir “no existe naturaleza humana independientemente de la cultura” y lo que es más importante: sin cultura no hay individuos.

El sociólogo Talcote Parsons (que recordemos fue maestro de C. Geertz en Harvard) planteó que los símbolos y signos adquieren significado cuando existe la acción social. “Cuando han surgido sistemas simbólicos que sirven de medios de comunicación se puede hablar de los principios de una “cultura”, la cual entra a ser parte de los sistemas de acción de los actores” y añade, resaltando la relación entre cultura y humano “la cultura”

...”no existe naturaleza humana independiente de la cultura” y lo que es más importante: sin cultura no hay individuos.

es, de una parte, un producto de los sistemas de interacción social humana y, de otra, un determinante de esos sistemas" (PARSONS 1982:17,25).

Cabría distinguir dos elementos planteados hasta aquí: el concepto de humano, logrado a través de las culturas y el de códigos simbólicos como modelo significado. Pero quisiera resaltar otros dos conceptos más: lo universal y los “modelos vacíos”.

Me refiero a las estructuras del pensamiento. Kant aludió a la existencia de nociones-base que estructuran nuestro pensamiento: "categorías a priori", Durkheim sociologiza a Kant, cuando dice que las categorías de pensamiento humano cambian según los lugares y las épocas. Estas categorías serían estructurales, sin contenido, y esto es lo universal. El contenido que le da cada sociedad será lo particular de cada una.

Una de estas categorías, que me interesa rescatar para mi planteamiento, es la diferencia-jerarquía.

¿Por qué la diferencia es desigualdad?

Pareciera que aquello que es diferente lo es en relación a un otro, y dicha posición está jerarquizada en grados, de maneras que algo es diferente porque es más o menos que un otro. Este es una idea, a mi modo de entender, es inscribir y en "categorías a priori", si bien es cierto que se puede deconstruir en otra alternativa, donde la diferencia fuera un rasgo descriptivo y no valorativo.

Los "modelos vacíos" hacen referencia estas estructuras cuyos contenidos se construyen contextualizados. Algunas características de los sistemas simbólicos, que son los "modelos vacíos" que yo propongo, serían: existe antes de que nazca el individuo, continuará cuando éste muera, los utilizan mientras vive, y puede contribuir a modificarlos.

Víctor Turner es uno de los autores que más ha desarrollado el concepto de lo simbólico, en relación al estudio del rito, pero podríamos abstraer en su modelo propuesto.

Este autor definirá "símbolos" como una representación, algo distinto de lo que es en sí es significado; es por ello un vehículo de significación. La serie de significados puede cambiar, el vehículo permanecen. Cobra sentido si se establecen relaciones con otros símbolos, y por último, es la materialización de una construcción significativa.

Describen las propiedades de los símbolos, que serían: 1) Condensación: un símbolo condensan muchos referentes y significados. Representan diversas acciones. 2) Unificación: unifica sentido dispares. Aclara Turner es un símbolo dominante en una unificación de caracteres dispares, asociados en el pensamiento. Los símbolos significan algo, pero esa analogía se establecen el pensamiento. 3) Polarización de sentido: todos los símbolos dominantes tienen un sentido fisiológico y un sentido y biológico. Elí biológico alude a lo moral, a lo social, a las normas y valores inherentes a las relaciones estructurales, vinculando con la estructura social. En el polo fisiológico sensorial están los deseos, sentimientos y emociones.

Los símbolos dominantes privilegian sólo ciertas normas y valores, aquellas que aparenta construir la, homogeneidad del grupo y se destacan otras que habrán de conmemoradas o enaltecidas. Pero Turner reconoce que las normas entran en conflicto con otras normas y valores. Los símbolos dominantes destacan identidad y cohesión del grupo. Frente a estos símbolos estarían los símbolos instrumentales que explican conflictos. En el caso de identidad genérica, un símbolo dominante sería la Virgen de Guadalupe, como representación de etnia y género. Alude a la mexicanidad, unifica al grupo nacional, y resalta el valor de la maternidad con los significados de admiración, protección, salvación; sería el modelo "ser para los otros".

Además, Turner define también varios "campos de sentido" de los símbolos: 1) Exégetico: se refiere a la interpretación que los informantes dan sobre el tema en cuestión o visión Eric. 2) Operacional: podríamos denominarlo visión etic, en el sentido que el investigador debe separar entre lo que le dicen los informantes y lo que éstos hacen. Se trataría explicitar cómo se manipulan los símbolos. 3) Posicional: sería el sentido de un símbolo en una red de significados.

Hablamos de la necesidad de interrelación entre símbolos para que adquieran unificado, pero quisiera apuntar que estas relaciones se dan con graduaciones, y una de ellas es la predominancia de unos símbolos sobre otros. Es decir, de influencia de las relaciones de poder y de la eficacia de estos códigos simbólicos, en el sentido que apunta Alfonso Pérez Agote:

La eficacia de las ideas, creencias, conciencias, no depende de su verdad o falsedad, sino de su capacidad para determinar el comportamiento, y por tanto, de su grado de evidencia social; es decir, que la eficacia depende de poder, de la capacidad para imponer como verdad social una determinada forma de definir la realidad, independientemente de su verdad o falsedad (PEREZ AGOTE, 1986: 88).

Hasta ahora he hablado del "método vacíos", Turner propone la red de interconexión de símbolos, Alfonso Pérez Agote añade que esas relaciones están mediatizadas por el poder. Es hora he de que introduzca a los individuos, porque pareciera que los códigos simbólicos imponen, y no es así.

En el tal y argumentativa la corriente teórica de interaccionismo simbólico, que plantea que, si bien la interacción subraya el carácter simbólico, ésta no es la mera

traducción de las reglas fijas. La definición desde las relaciones son propuestas y establecidas colectiva y recíprocamente. Ciertamente que los códigos simbólicos proponen una estructura de acción, pero las/los actores son los que dan contenido, o en última instancia, quienes lo modifican con su actual cotidiano. George H. Mead llegarán más lejos cuando propone que "el comportamiento humano se orienta a las posibles reacciones de los demás, mediante símbolos se forman modelos de expectativas recíprocas de conducta, modelos que siempre están integrados en el curso de la interacción de la verificación de anticipaciones (cit. En HOAS 1987: 123).

El sujeto construye su actuar a partir de referencias culturales que les son dadas por la socialización y del aprendizaje, sin embargo, la relación con el medio, con las misiones y con los otros configura su estrategia de acción.

¿Por qué me interesaba centrarme en los conceptos de humano, cultura, códigos simbólicos, poder en interacción entre sujetos? Definitivamente porque es esta línea argumental la que me permita acercarme a la categoría de identidad genérica con una visión más amplia, superando trabas tan limitadoras, como determinismo biológico y esencia humana (femenina).

¿Por qué y género es una construcción simbólica? Identidad y subjetividad

Género es orden simbólico, es ley que norma el deseo y la prohibición. Pertenece al orden simbólico porque es la primera forma de creación de símbolos estructurados por la ley. Estas afirmaciones necesitan precisarse, y para ello quisiera partir del concepto de identidad para después llegar a la identidad genérica.

¿Es la identidad como el viento?

Identidad es su relación con el individuo, no con el colectivo, (que veremos en otro epígrafe referida a la identidad étnica). La identidad individual que conectar lo personal con el exterior, con los otros y con el mundo. Interesa retomar la opinión de Estela Serret cuando define la identidad "no como un acto sino como una construcción, que se debe a la intervención de factores diversos de orden cultural que organizan significaciones diversas en una estructura simbólica" (SERRET, E. 1992: 2). Talcote Parsons pone de relieve el sentido de la acción en la construcción de la identidad cuando dice:

la identidad... representa el sistema de significados que al poner en comunicación al individuo con el universo cultural de los valores y de los símbolos sociales compartidos, le permite dar sentido a la propia acción ante sí mismo y ante los demás, realizar elecciones y dar coherencia a la propia biografía (SCIOLLA, L. 1983: 7).

Identidad considerada como estructura, no como código de significados. Sería el o los modelos que servirían para la organización y la articulación de los significados. Los significados serían producto de un determinado proceso histórico, momento y lugar donde los individuos se posicionan para interpretar e interactuar, llegando, como apunta Teresa de Lauretis, a adquirir un compromiso y una lucha política (ALCOFF, L. 1989: 11).

La socialización iría formando la identidad a partir de varias fases: una denominada primaria, que construiría el mundo base, difícil de modificar a posteriori sin derivar en un desequilibrio de la personalidad. La secundaria, incluye la posibilidad de cambio, si bien de forma parcial, pues se trataría no del mundo base, sino de submundos institucionales

(SCIOLLA, L. 1983: 34), es el caso de las mujeres que deciden seguir con una militancia por un convencimiento personal suponiendo un cambio en sus vidas.

Desde interaccionismo simbólico, la identidad nunca puede considerarse adquirida de manera definitiva. Subraya el dinamismo como característica, pues el sujeto se define más por una personalidad que combina las posiciones y, sobre todo, que manipula y transforma su experiencia subjetiva. Lo subjetivo entendido como dimensión consciente que está formada por distintos yo. Se da una interacción entre sujeto y estructura social identificada más claramente a través del análisis de la vida cotidiana.

Es una identidad situacional en la que él lo es un reflejo especular (recordemos a Lacan con su concepto imaginario) a través de los otros y por la variedad de encuentros sociales, ese yo se diversifica. Es lo que Goffman llamaría "modelo dramático": presentar la identidad como máscara que se cambia según las representaciones (SCIOLLA, L. 1983: 28-29).

En esta misma línea se situaría el antropólogo Néstor García Canclini, cuando se pregunta ¿dónde reside la identidad y con qué me dio se les reproduce a finales del siglo XX?, contestando que hoy la identidad es políglota, multiétnica y migrante, hecha con elementos de varias culturas.

Para, supongo, modelo dramático de Goffman se aplicaría un nivel que supera al individuo, pues pondría a este en conexión con otros códigos simbólicos muy diferentes a los suyos "conexión con redes internacionales de mensajes y bienes" debido a lo cual la definición de identidad necesitaría abarcar también conceptos de socio comunicación. Diría:

... puntos identidad cultural no como identidad espiritual y ahistórica, sino como un conjunto complejo de procesos cambiantes que dependen de inversiones financieras y condiciones materiales de producción... de tecnologías costosas, como las industrias de audiovisuales... De este modo, nos alejamos de cualquier visión fundamentalista, sustancialista y atemporal identidad (García Canclini, N. 1992:38).

Identidad, pues, como proceso, como una construcción dinámica donde los individuos interaccionan con la sociedad, donde al posibilidad de cambio.

¿Es el género la subjetividad de muchas experiencias?

El género no es un estado de ser cerrado y determinado. Es una construcción de hábitos, prácticas y discursos. Modelo de la feminidad que ha incluido la devaluación de las mujeres en niveles del lenguaje, la organización jurídica, la filosofía, la literatura, etcétera. Devaluación que se relacionó con la idea de que el cuerpo femenino era la causa de esta subordinación, la cual carece de fundamento a nivel biológico y, por el contrario, tiene que ver con las estructuras de los simbólico: la cultura.

Sexo-biología y género-cultura son dos sistemas de configuración humana. Los límites entre uno y otro no están bien delimitados, ni siquiera son límites permanentes, varían en intensidad y extensión. Nicole Claude Matieu diferencia tres tipos de conceptos relacionados con la identidad de género y sexo:

- 1) Identidad sexual: la diferencia de sexos es concebida como la fundadora de la identidad personal, del orden social y del orden simbólico. Debe corresponder a lo masculino, la masculinidad y a lo femenino, la feminidad. El modelo a seguir en las relaciones sexuales es el de la heterosexualidad.

- 2) Identidad sexuada: sexo vivido no sólo como destino individual, sino como modo colectivo, imposición de comportamientos sociales sobre la base del sexo biológico, el género simboliza el sexo. Se elabora culturalmente la diferencia y surge en la problemática de la complementariedad social y cultural de los sexos.
- 3) Identidad del sexo: idea de la heterogeneidad entre sexo y género que lleva pensar no ha que la diferencia de sexos es traducida o simbolizada a través de género, sino que el género construye al sexo. Casi siempre se da una asimetría entre géneros. Se pasa de la idea de diferencia a la de diferenciación social de los sexos, es la construcción social de la diferencia. En lo que concierne a la relación entre lo biológico y los sociales, dos aspectos pueden ser considerados... a) Las sociedades utilizan el biología de la definición biológica del sexo para construir la jerarquía de dice género fundado sobre la opresión de un sexo sobre otro. b) Las sociedades manipulan la realidad biológica del sexo para lograr esta diferenciación (MATIEUX, C. 1991: 239-256).

Estoy en desacuerdo con la autora en una sola cuestión: las sociedades manipulan, no utilizan nada, no podemos caer en una visión errónea de adjudicar conciencia, voluntad e inteligencia a entes colectivos, como la sociedad. Son las personas las únicas que actúan con estas motivaciones, lo cual me lleva proponer un concepto más flexible en el análisis, incluye las relaciones de poder ejercidas multidireccionalmente, en la línea que apuntaba Michel Foucault sobre el poder, es decir "cuando se define el ejercicio del poder común modo de acción sobre las acciones de los otros... se debe incluir un elemento importante: la libertad" (FOUCAULT, M. 1985: 41). Existe poder porque existe resistencia y está a su vez, es otro mecanismo de poder. No creamos por más tiempo a las mujeres como víctimas de un sistema que de forma maligna las oprime, porque este tipo de análisis no encauzan ni resuelven adecuadamente el problema.

Una propuesta parecida a la de N. C. Matieux, pero desde el campo de la psicología, es la que hace Emilce Dio Bleichmar definir el proceso de la construcción de la idea de género a partir de la asignación de género, la identidad de género y el papel horror de género.

- 1) El primero es adjudicado en el momento de nacer, por el sexo biológico. Las personas que rodean a niño/a se comportaran desde este momento de acuerdo con la significación que este sexo tenga en su cultura.
- 2) Le identidad de género la irá adquiriendo el niño/a de acuerdo a cómo le tratan los demás, especialmente la madre y el padre, y que moldea hará el comportamiento específico de la niña o el niño de acuerdo con lo que se espera que hagan según su género.
- 3) Rol de género, será el conjunto de prescripciones para una conducta dada, conjunto de expectativas acerca del comportamiento apropiado para cada sexo. Es la propuesta de un estereotipo ideal que premia o castigar los comportamientos en tanto se acerca o no a su cumplimiento.

La base del desarrollo sobre este tema en psicología le estableció Stoller, al mencionar sus conclusiones, en las cuales subrayaba la construcción cultural de la sexualidad en tanto género, el papel de la biología sería reforzar identidad de género estructurada en las relaciones humanas, le identidad de género se estableció antes de la etapa

al fálica, y que esta identidad surgía en el momento del nacimiento y se complejizaba paulatinamente (BLEICHMAR, E. 1985: 43). "Una vez que el núcleo de la identidad de género se haya establecido, el niño/a, haya inscrito en una de las dos categorías, organiza su experiencia en la búsqueda de "iguales" como modelos de rol con quién identificarse" (Id.:44).

Frida Saal reflexión acerca de lo contingente y cambiante que es el concepto de masculino y femenino a lo largo de la historia y entre diferentes culturas, preguntando sea ¿qué es lo que conserva un carácter estructurante y fundante la desigualdad de géneros?

La respuesta que apunta es que lo fundante es la diferencia de géneros que el deviene de un efecto de significante (SAAL, F. 1991:19).

Lo que no menciona esta autora es que la diferencia de géneros está marcada por una significación valorativa. Esta significación no es totalmente arbitraria, desde el momento en que está inscrita en una estructura cultural que atraviesa por la división del mundo en mujeres y hombres, atribuyendo una valoración positiva a unos y negativa a otras. La clasificación de género funciona como un principio ordenador que asignan identidad tanto individual como colectiva dentro de una cultura.

Coincidimos con Estela Serret cuando especifica que "la asignación cultural identidades de género no depende de una "voluntad de poder" en el sentido de que exista una intencionalidad en grupos o personas para construir las valorativamente desiguales, pero si genera el ejercicio efectivo de un poder, en tanto que construye una distinción jerárquica" (SERRET, E. 1992:6).

Distinción jerárquica que asignan género masculino es sinónimo de género humano y de cultura, mientras que para el género femenino se asocia con lo otro, los subordinados. "En nuestra opinión la marca de la subordinación como principio de identidad hace que podamos hablar de una identidad social de las mujeres sobre otras diferenciaciones tales como la clase, la etnia, la religión, etc. (SERRET, E. 1992: 7-8).

¿El imaginario crea una subjetividad posicional?

¿Qué es lo imaginario?, ¿qué es la subjetividad?, ¿qué es la identidad posicional?

Fue Jacques Lacan quién introdujo la diferencia entre los niveles de lo real, lo imaginativo y lo simbólico. Lo real estaría vinculado a la naturaleza y a la verdad. La verdad, lo cierto, lo que es, ser identificado con el conocimiento verdadero y absoluto. La verdad es incognoscible, no existe para nosotros, salvo parcialmente, y si es parcial, no es verdad. La verdad, lo real es inaccesible porque sólo nos pondremos acerca a través de lo simbólico, y si es simbólico, estamos subvirtiendo esa realidad.

Lo simbólico estaría vinculado a orden, estructura, ley que fundamenta orden. Esta ley, en términos antropológicos, es la necesidad que tenemos de que aparezca comunicada, emanada, impuesta por un ente sobrenatural: Dios, ánimas, fuerzas de la naturaleza. Esta ley se basa en algún impuesto desde afuera.

El orden simbólico transgrede el orden real, pero produce efectos reales. Es la eficacia simbólica que se manifiesta la muerte de un individuo por haber comido carne del animal tótemico estando prohibido.

Imaginario, para Lacan, deriva de imagen. Como se ve la persona y como la ven los demás. Como se nace, ese ser deviene en humano a través de un proceso con dos fases: 1)

fase del reconocimiento del yo - fase especular, en el espejo-, y 2) fase del reconocimiento del otro. Lo que el otro es para la persona en tanto reflejo de la relación con ese otro. La información que el otro da sobre este sujeto construye el yo de éste.

Lo imaginario hace posible la construcción del yo, siempre y cuando exista la mediación del orden simbólico, del otro y del mundo. La separación radical entre yo y el otro será a través de la ley simbólica, "la ley de padre". La niña/o es una con la madre, es la misma cosa. La "ley de padre" tiene como misión separar y crear un sujeto de la falta. Si soy sujeto es porque no soy todo, y si no soy todo, siento una falta. El deseo de completud, de ser con él todo es inalcanzable, salvo con la muerte. Pero en el momento que se alcanza esa complitud, la subjetividad anula, se deja de ser sujeto, se deja de existir (SERRET, E. 1992:93).

Sin embargo, y si era introducir otra forma de considerar el imaginario distinta a la de Lacan, que creó la complementaria. Lacan parte de la imagen, yo partiría de la imaginación. Es decir imaginario definido como aquellas aspiraciones que las personas van creando en su vida, dirigidas a satisfacer metas, deseos, conseguir fines, ilusiones por lograr: éxito, placer, poder, etcétera. Este imaginario partiría del individuo para volver a él. Creo que este tipo de consideraciones nos expresaría la medida de hasta que punto una persona ha asimilado los "códigos del ser" marcados por su sociedad y cultura. Incluiría además de deseos, pasiones, emociones, también frustraciones, disgustos, odios y envidias. Esto constituiría también la subjetividad. Pero la subjetividad tiene género. Para Teresa de Lauretis, lo que se percibe como subjetivo es construido a través de un proceso continuo de renovación permanente que interactúa con el mundo. Este interacción sería la experiencia:

La subjetividad es producida no por ideas, valores o causas materiales externas, sino por el mismo compromiso personal subjetivo en las prácticas, discursos e instituciones que dan significación (valor, significado y emoción) a los sucesos del mundo. Este es el proceso por el cual la subjetividad de cada persona se vuelve propia de su género (ALCOFF, L. 1989:9).

La experiencia, para De Lauretis, es un complejo de hábitos resultantes del interacción semiótica con él "mundo externo" pero también el continuo compromiso de ser sujeto a la realidad social (ID:10).

Compromiso que abarcaría la práctica política, teórica y de autoanálisis. De Lauretis y Linda Alcoff adoran por una posición teórica comprometida, una antropología de género que posibilite a exista el cambio en la posición y situación de las mujeres. Este planteamiento también de Virginia Vargas, una teórica del movimiento feminista en América Latina cuando dice:

Las relaciones de género no se pueden sustraer de otras realidades sociales. Los intereses de las mujeres no se desprenden exclusivamente de su identidad genérica, incluye también la raza y la clase. Estas subjetividades pueden impulsar mayor flexibilidad y abordar luchas o procesos en otros niveles. Así la identidad no esta fija ni restringida, por el contrario, se modifica selectivamente. Son múltiples identidades, derivan en múltiples intereses y en múltiples estrategias (VARGAS, V, 1992).

Identidad de género ¿modelo estructura?

¿Cómo aproximarnos al concepto de género?, ¿qué datos seleccionar?, ¿cuáles son significativos para acercarnos al análisis de género?

Parto de una preocupación personal, pues me interesan dos cosas: por un lado, definir al concepto de género, cuáles son sus principios y las etapas de su estudio; por otro lado, como abordar los datos de la realidad social de acuerdo a un corpus teórico propio.

Yo definiría el género como un sistema de símbolos que hace viables las relaciones entre los individuos de igual y distinto sexo, entre éstos y la sociedad, y entre éstos y el poder.

Los principios que atraviesan género serían: la diferencia, la asimetría y la jerarquización.

Las etapas de su estudio serían: 1) estudio del sistema de significaciones representadas en los símbolos, 2) estudio de las implicaciones de esto significa antes de los procesos sociales y psicológicos.

Joan Scott desarrolló el concepto de género en su relación con los análisis históricos. En antropología, el trabajo que mejor conozco en este sentido es el de Brito Marie Thuren, antropóloga sueca que realizó su tesis sobre un barrio de Valencia, España. En su potencia presentada en el V Congreso de Antropología (España 1990), ella se preguntaba: "sistema de género estructura, régimen, orden o ¿qué?" Su preocupación se centraba en buscar un modelo de análisis que ayudara a orientarnos sobre los datos que nos indicarían las concepciones y las prácticas de género.

Pero también buscaba que estos datos fueran comparables con otros para establecer tipología. Desarrolla en un sistema de género

Necesitamos desarrollar el concepto de género..., es un concepto general, de alto nivel de abstracción, bastante vacío de contenido empírico. Necesitamos también conceptos algo más descriptivos, para reunir todos los detalles empíricos relevantes pero lo suficientemente generales como para organizar estos datos de manera que sea comparables (THUREN, B. 1990:14).

Thuren revisan los conceptos propuestos por R. W. Conell (1987) y hace su propia propuesta. Éste autor dirá que en todas las sociedades se pueden encontrar tres tipos de estructuras con respecto al género:

- 1) Trabajo: a) quien realiza cada trabajo, b) naturaleza de cada trabajo, c) organización de la producción, reproducción, distribución, consumo. "El género es un principio básico de organización del trabajo... y veremos cómo la estructura de trabajo basada en género condiciona otras cosas".
- 2) Poder: a) quien toman las decisiones, b) como se toman las decisiones, c) relaciones interpersonales que resultan de la distribución de autoridad. "Cómo la estructura de poder, en cuanto al género se entrecruza con otras estructuras de poder".
- 3) Cathexis: a) estudia las emociones en las relaciones sociales, b) se emociones positivas, c) se emociones negativas; "estudiadas en sentido social y cultural" (THUREN, B. 1990: 20,21).

Estas estructuras estarían sirviendo de marco referencial a los órdenes de género que se definiría como "lo que históricamente construidas de relaciones entre mujeres y hombres y las ideas culturales relacionadas con ésta pauta" (THUREN, B. 1990:22).

Es decir, sino interpreta mal a la autora, el orden de género sería la aplicación concreta, contextualizada en un tiempo y en un lugar del sistema de género de cada cultura.

El tercer concepto propuesto es el régimen de género, que se definiría como el estudio concreto del género en una parte o un aspecto de la sociedad: "si hacemos el inventario para una parte o un aspecto de la sociedad, por ejemplo una institución y esto se podría llamar régimen de género" (ID: 22).

De manera que, si hiciéramos una graduación de conceptos desde los más abstractos a los más concretos, tendríamos: modelos estructurales de género, sistema su órdenes de género y regímenes de género. El sistema de género atraviesa toda la sociedad, pero las maneras de hacerlo son distintas y tienen diferente fuerza y alcance.

La autora emplea la palabra "generalizar" para describir el grado de influencia que tiene el género en los distintos aspectos sociales. Este grano se medirá en relación a tres coordenadas: fuerza, alcance y jerarquía.

1) Fuerza: "En toda sociedad es importante para la reproducción biológica que haya hombres y mujeres, pero varía mucho el grado de importancia que se da a que un hombre sea muy hombre y a que una mujer sea muy mujer". Si alguien se sale de la norma genérica las consecuencias en algunos países pueden ser de menor importancia que en otros, tener menos fuerza que en otros.

2) Alcance: "lo definiría como las zonas de organización social, ideas, valores, toma de decisiones, división de tareas, emociones... las zonas de la vida que son afectadas por la división de las humanidad en géneros".

Jerarquía: "En teoría podría haber categorías de género claramente marcadas en una sociedad sin que una tuviera más poder o prestigio que las otras". Sin embargo, en la práctica se dan jerarquías marcadas en género, donde lo masculino se consideran superior a lo femenino (THUREN, B. 1990: 28-29).

Una sociedad puede tener, por ejemplo, el sistema de género de gran fuerza en el nivel de parentesco, pero alcance escaso en el ámbito religioso, y gran jerarquización en la división de trabajo.

Metodológicamente cada uno de los items propuestos sugeriría una serie de preguntas para abordar el problema de género. Entre algunas estarían: ¿qué importancia tienen una sociedad la división de género?, ¿cuántas tareas y actividades son definidas como el neutrales y cuántas consideran el género para su realización?, ¿se consideran los género de igual valor de importancia en una sociedad dada?, ¿quién más posibilidades de acceso a los recursos y privilegios?, ¿domina uno sobre el otro?, ¿cuál?, ¿cómo?

Siguiendo estos planteamientos en el estudio de género y etnia que propongo para Cuetzalan, encontraríamos que en el modelo estructural se tiene en cuenta del trabajo: mujeres artesanas; en poder: enfrentamientos separación de la cooperativa Tosepan Titatanisque; y la cathesis: imaginario de las mujeres. De éste nivel pararía al de orden de género al tratar aquel aspecto de estudio que se interesa por la contextualización en el tiempo y el lugar de cada cultura. Tiempo: actual; el lugar; Cuetzalan, Puebla, cultura náhuatl.

Será en este nivel de análisis en el que propongo dos modelos que denomino modelo genérico tradicional y modelo genérico mixto.

En un tercer nivel, estaría el régimen de género que se restringe a un aspecto o parte de la sociedad, que sería en este caso concreto, la cooperativa de artesanas.

MODELO GENÉRICO TRADICIONAL (MGT)

Este se definiría como el corpus normativo y del comportamiento que asigna los géneros su lugar dentro de la etnia. Corpus simbólico basada en principios constitutivos de modo de entender el mundo y las relaciones entre propios y extraños. Conceptualización sobre los géneros, su posición, su alcance, su jerarquía, sus deberes y derechos. También se inscribirá en este modelo las prácticas y la forma particular de entender y vivir su papel genérico las mujeres.

Propongo el MGT como resultado de reflexión de "tipos y viales" que estudiará Max Weber, retomado por Durkheim y por Talcote Parsons.

Max Weber consideró la sociología como ciencias sociales que tendía a construir conceptos-tipo, buscando reglas generales de comportamiento. Aludía estos conceptos abstractos que ofrecieran el marco, no el contenido. Conceptos vacíos frente a la realidad concreta de lo histórico. Reglas racionales e irracionales que permitirán fijar un nivel conceptual más próximo a los datos empíricos de la realidad histórica "la sociología debe forma... "tipos duros" (ideales) de esas estructuras, que muestren en sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible, siendo por eso mismo tan poco frecuente quizás en la realidad" (WEBER, M. 1990:263).

Este estructura es ficticia en relación con la realidad. Su función es facilitar un modelo determinado que presenta una tipología para una determinada acción. Respondería la pregunta: ¿cómo hay que actúa así se presenta una situación X.?, y en la medida que determinadas variables se den, el comportamiento adecuado será Y. a mayor precisión y univocidad del modelo y más extraño sea la realidad "utilidad será también mayor tanto terminológica, clasificatoria como heurísticamente" (WEBER, M. 1990:264).

Durkheim hablará de norma y de valores colectivos. De este autor me interesa resaltar la idea de normatividad, legítima en el sentido del "deber" y del "bien". El "deber" como obligatoriedad, es decir, toda persona debe subordinar a la norma o regla social. Norma que se legitimará con la moral, misma que aprueba y obliga. Sería el interés particular subordinado al bienestar colectivo.

Este autor trata también el concepto externalidad en el sentido de que las normas y valores existen antes y son externas a los individuos, pero (y a quién traería el tercer concepto que selecciono de Durkheim), será una intersubjetividad. Es decir, a los individuos comparten representaciones colectivas acerca de las normas y valores sociales.

Ciertamente, a Durkheim se le ha criticado sus sociocentrismo, no sin razón, pero quisiera recuperar estas ideas sin llevarlas a un punto radical. Este autor no de importancia de la intencionalidad de los individuos en sociedad; desatiende este aspecto consideró relevante. Pero quisiera resaltar que, en parte, tiene razón al subrayar la importancia de las normas y valores como marcos de referencia para el comportamiento individual. Ambas posturas (colectivista en individualista) podrían reconciliarse si convenimos que la estructura social ofrece un orden sobre el mundo, pero el conocimiento de ese mundo depende de la posición de cada individuo tenga en la estructura social, y ser mujer es una categoría que involucra una posición muy concreta en la sociedad, posición de género.

Parsons dirá, referido al rol o posición en la sociedad, que éste conserve expectativas tanto de carácter psicológico, "el ego-ideal", como colectivo, pues se

comparten valores comunes y suponen la responsabilidad de cumplir con las obligaciones que van asociadas a ese rol, también los derechos. La interacción entre los valores comunes colectivos en la internalización de éstos en la estructura mental de los individuos constituye la dinámica de los sistemas sociales. "Distingue en el sistema la personalidad el lugar teórico en que los valores y las normas sociales, a través del proceso de socialización, se convierten en factores de motivación, disposiciones de la necesidad del actor social" (SCIOLLA, L. 1983:23).

Así, planteó que el MGT respondería esos valores colectivos compartidos por la sociedad náhuatl de Cuetzalan y, más en concreto, por las mujeres indígenas de la cooperativa de artesanas.

Desde la fenomenología se hablará de "mundo vital", como experiencia de un orden significado integrado, establecido colectivamente y que se mantiene a través del consenso de todos. Pero también contempla la posibilidad de mundos divergentes, que constata la asimetría entre la identidad social y la identidad subjetiva, resaltando el carácter de negociación y flexibilidad entre individuos y sociedad.

Esta consideración apuntaría la transición que propongo para llegar al concepto de modelo genérico mixto.

MODO GENÉRICO MIXTO (MGM)

Este modelo estaría constituido por aquellos elementos resultantes de la selección y criba de posibilidades surgidas tanto desde la etnia, fuera de ellas (entienda se desde otros grupos étnicos, de otros "nacionales" e, incluso, otros grupos extranjeros) efecto banca por las mujeres en encuentran las circunstancias objetivas y subjetivas que influyen en la selección.

El que las mujeres indígenas de la cooperativa de artesanas reformule su posición genérica no significa que abandonen su identidad étnica, por el contrario la redefinen y enriquecen.

En este sentido estaría de acuerdo con Néstor García Canclini, cuando refuta la teoría de la desintegración de la sociedad tradicional por el desarrollo (GARCIA CANCLINI, N. 1991: 200-206). Yo retomaría estas refutaciones pero aplicandola a mi investigación y así diría que el MGT no se desintegra con el MGM por qué:

1. El MGM no suprime al MGT, lo transforma.
2. El MGT no representa la mayoría de la población, esta ha adoptado ya elementos foráneos.
3. Una misma persona puede participar a la vez de los dos modelos y de otros.

García Canclini va más lejos cuando dice: "La preservación pura de las tradiciones no es siempre mejor recurso popular para reproducir y reelaborar su situación" (GARCIA CANCLINI, N. 1991:218). Creo que tiene razón. Aferrarse a las tradiciones sin una visión crítica puede obstaculizar el proceso social y, sobre todo, los procesos de autonomía de los individuos, en este caso de las mujeres. Sin embargo, no estoy diciendo que todo cambio sea positivo, es necesario una visión crítica que seleccione aquellos que es aceptable de la tradición, para los individuos, y aquello que se puede mejorar.

¿Por qué es importante la identidad étnica?

Mi interés por relacionar la identidad genérica con la identidad étnica está motivado por la lógica de los análisis que he expuesto anteriormente. Es decir, si la identidad de género se inserta en el sistema simbólico de cada cultura considero de gran importancia conocer el código de significados concretos de una etnia concreta. Sería lógico pensar que desde un punto de partida abstracto, como es el concepto de género, se llegaría un punto de partida concreto, como es el análisis de género en una etnia concreta. De hecho, los soportes teóricos y prácticos de género estarían en la etnia, la nación, la clase social, la generación, etcétera. A mí, concretamente, me interesa como se pueden conocer los planteamientos de sobreesimio se tienen desde la etnia.

Ciertamente, género y etnia son conceptos muy amplios que intentare articular sobre dos consideraciones de la identidad: 1) la identidad posicional y 2) la identidad como estrategia.

IDENTIDAD POSICIONAL

Pierre Bourdieu menciona que la posición de un agente en el espacio social está definida por el lugar que ocupa en los diferentes campos, en la distribución de poderes en cada campo y el capital con que cuenta, capital económico, cultural, social y simbólico (BOURDIEU, P. 29).

Linda Alcoff definirá esta identidad posicional teniendo en cuenta el género. Dirá: "La definición posicional... hace su identidad (de las mujeres) relativa a un contexto siempre cambiante a una situación que incluye una red (relativa) de elementos involucrando a otros" (ALCOFF, L. 1989: 14-15).

Claro que la autora llega más lejos al plantear que: Si es posible definir a las mujeres por una posición dentro de esta red de relaciones, entonces es posible basar un argumento feminista para las mujeres, no sobre la proclama de sus capacidades innatas han sido obturadas, sino que su posición dentro de la red carece de poder y movilidad y requiere un cambio radical (ALCOFF, L. 1989: 15).

A menudo la consideración del grupo étnico va ligada al desprestigio, si tenemos en cuenta esto, las mujeres indígenas sufren así una doble discriminación, o ser mujeres y por ser indígenas.

¿Qué rasgos definen la pertenencia a una etnia? Ya Barth apuntó algunos. En el estudio de Casiño se mencionan las marcas externas que deben compararse con los testimonios subjetivos de los individuos y comprobar hasta qué punto se asumen. Stefano Varese y Miguel Bartolomé incluyen los rasgos culturales y lingüísticos específicos diferenciados de otros grupos, pero no sólo esto, sino la integración de estos factores y otros en el nivel de las representaciones ideológicas colectivas del grupo (BARADAS, A. 1986).

Los aspectos sociolingüísticos son subrayados por Héctor Muñoz Cruz que resaltan importancia del lenguaje, especialmente en el discurso reflexivo metalingüístico donde cobran relevancia los aspectos biográficos, la historia colectiva, los episodios de solidaridad y la adhesión a símbolos identificativos.

Apunta este autor que la corriente teórica de la sociolingüística de las interacciones argumenta que la identidad social y la etnicidad "constituyen estructuras de reciprocidad y de cooperación, en gran parte establecidas, mantenidas y validadas por medio de las prácticas de interacción verbal" (MUÑOZ CRUZ, H. 1986: 61). De ahí la importancia de

conocer a fondo los procesos comunicativos de los cuales surgen éstas construcciones sociales.

Interesa más concebir la identidad como proceso que como caracteres fijos, por esto la tendencia actual a centrarse más en los códigos simbólicos que conforman la identidad étnica que en la descripción de vestuario, artesanía, etcétera. Estos pueden ser un medio, pero no un fin.

Por este motivo mi interés en conocer cómo desde el parámetro de género se revisan las normas y valores que ordenan el comportamiento del grupo, la transmisión de los valores, el control del cumplimiento de las normas, el estatus que se le da al género, la división sexual del trabajo, la elección y desempeño de los cargos del poder, así como la vivencia subjetiva de las mujeres en la etnia, sus derechos y obligaciones, sus poderes y restricciones, las aspiraciones y deseos; también las estrategias de resistencias y cambio de elementos foráneos.

Bibliografía

ALCOFF, LINDA

1989 "feminismo cultural versus post estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feministas" en *Feminaria*, Buenos Aires, n. 4, p. 1-18.

BARABAS, ALICIA Y MIGUEL BARTOLOMÉ

1986 *Etnicidad y pluralismo cultural*, México INAH

BARTH, FREDRIK

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica

BLEICHMAR, EMILCE DIO

1985 *El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad*, Madrid, Ed. Adotraf.

1987 "Feminidad primaria y secundaria. Dos polos del narcisismo" en *Estructuras borderline, psicosis y feminidad*, Alberto Espina y Gema Sancho (comps.), Serie Psicoanálisis y Psicoterapia grupal, Madrid, Ed. Fundamentos, p. 192-207.

1991 "Psicoanálisis y feminismo: aportes para una comprensión de la feminidad" en *Tramas*, entrevista a la Dra. Emilce Dio Bleichmar, por María Jiménez, México, UAM-Xochimilco, n° 2, p. 103-115.

BOURDIEU, PIERRE

1989 "El espacio social y la génesis de las clases" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Programa Cultura*, México, Universidad de Colima, v.m.n. 7, p. 27-55

CASIÑO, S. ERIC

S/A "The paramethers of Ethnicity Research" in Riggs, W.F. (ed) *Ethnicity*, International Social Science Council, p. 1-45.

BERGER, P. Thomas Luckmann (1991). "La sociedad como realidad subjetiva". En: La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Buenos Aires. pp. 164-227.

III. La sociedad como realidad subjetiva

1. INTERNALIZACION DE LA REALIDAD

a) Socialización privada

Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe solo de uno o dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica.

Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo comprenderlo erróneamente. Puede estar riéndose en un ataque de histeria, mientras yo creo que esa risa expresa regocijo. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación, como ya se ha dicho. Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le damos subyace tanto a la significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social¹.

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el “asumir” es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez “asumido”, puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no solo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro: “comprendo” el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva “comprehensiva”, que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extienden hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una

¹ Nuestra concepción de “comprender” deriva tanto de Weber como de Schutz

continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individual ha llegado a este grado de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce el individuo ya que socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Podemos aquí dejar a un lado la cuestión especial que se refiere a la adquisición del conocimiento acerca del mundo objetivo de otras sociedades distintas de aquella primera de la que llegamos a ser miembros, así como al proceso de internalizar ese mundo como realidad, proceso que demuestra, al menos superficialmente, ciertas similitudes con la socialización primaria y la secundaria pero que, no obstante, es estructuralmente distinto de las dos².

Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización³ y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son prestadas a éste como realidad objetiva. Este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección. De esa manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde. Consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta es un mismo vecino de clase baja⁴.

Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible⁵. El niño

² Nuestras definiciones de la socialización y sus dos subtipos siguen de cerca el uso corriente en las ciencias sociales; sólo hemos adaptado las palabras de conformidad con nuestra armazón teórica general.

³ Nuestra descripción en este punto se apoya, por supuesto, en gran medida sobre la teoría de la socialización de Mead.

⁴ El concepto de "mediación" deriva de Sartre, el que, no obstante, carece de una teoría adecuada para la socialización.

⁵ La dimensión afectiva del primer aprendizaje ha sido puesta especialmente de relieve por la psicología infantil de Freud, aunque existen diversos descubrimientos de la teoría conductista sobre el aprendizaje que

se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero serán éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, ósea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirido en entidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque reflejan las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes⁶; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral; entraña una dialéctica entre la auto- identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización de la vida individual de la dialéctica general de la sociedad, ya que analizamos antes.

Aunque los detalles de esta dialéctica tienen, por supuesto, gran importancia a la psicología social, extenderíamos nuestras actuales consideraciones si rastreáramos sus implicaciones con respecto a la teoría socio-psicológica.⁷ Lo que más importa para nuestra argumentación presente es el hecho de que el individuo no sólo aceptan los "roles" y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo junto con ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico. El niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, y que su vez implica una ubicación social determinada⁸. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño ("Yo soy John Smith"), también lo es el mundo al que apunta esta identidad. Las apropiaciones subjetivas de la identidad y de mundo social son nada más que aspectos diferentes del mismo proceso de internacionalización, mediatizados por los mismos otros significantes.

La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de otros específicos, a los "roles" y actitudes en general. Por ejemplo, en la internacionalización de normas existe una progresión que va desde "mamá está enojada conmigo ahora" hasta "mamá enojada conmigo cada vez que derramó la sopa"... a medida que otros significantes adicionales (padre, abuela, hermana mayor, etcétera.) Apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la Generalitat de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo viene cuando el niño

tenderían a confirmar éste punto. Pero aquí no implicamos ninguna aceptación de los presupuestos teóricos de una u otra escuela psicológica.

⁶ nuestra concepción del carácter reflejo del yo deriva tanto de Cooley como de Mead. Sus raíces pueden hallarse en el análisis del "yo social" hecho por William James (Principles of Psychology)

⁷ Aunque éste. No podría detallarse aquí ya se han hecho bastante para señalar la posibilidad de una psicología social genuinamente dialéctica. Esta última tendría igual importancia para la antropología filosófica y la sociológica. En lo que respecta a la segunda, una psicología social semejante (fundamentalmente orientada según Mead, pero con el agregado de importantes elementos provenientes de otras corrientes de pensamiento científico-social) haría necesariamente la búsqueda de alianzas teóricamente insostenibles con el feudanismo o con el psicología sino conductista.

⁸ Sobre la nomenclatura, cf. Claude Levi-Strauss, *La pensée sauvage*, pp.253 y sigs.

reconoce que todos se oponen a que se derrame la sopa y la norma se generaliza como "uno no debe derramar la sopa", en lo que "uno" es el mismo como parte de la generalidad que incluye, en un principio, todo aquello de la sociedad que resulta insignificante para el niño. Esta abstracción de los "roles" y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado⁹. Su formación dentro de la conciencia significativa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de una identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia autoidentificación. Ahora no sólo tiene una identidad vis-á-vis de este o a que el otro significantes, sino también una identidad en general, que se aprende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma, no importa que otros -significantes o no- se le presenten. Esta identidad con nueva coherencia incorpora dentro de sí todos los diversos "roles" y actitudes internalizados, incluyendo, entre muchas otras cosas, la autoidentificación, no derramar bordes sopa.

La formación, dentro de la conciencia, de otro generalizado señalar la fase decisiva en la socialización. Implica la internacionalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internacionalización. Esta cristalización se corresponde con la internacionalización del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, este constituye, por cierto, el contenido más importante y el instrumento más importante de socialización.

Cuando otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y las objetiva. Lo que es real "por fuera" se corresponde con lo que es real "por dentro". La realidad objetiva "traducirse" fácilmente en realidad subjetiva, y vísceras. El lenguaje es, por supuesto, el vínculo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones, hay que hacer notar, sin embargo, que la asimetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas. Siempre hay más realidad objetiva "disponible" en la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento. Ningún individuo internalizar la totalidad de lo que sea objetiva como realidad en su sociedad, ni aún cuando esa sociedad y sus mundo sean relativamente simples. Por otra parte, siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización, tales como la conciencia del propio cuerpo anterior a cualquier aprehensión socialmente extendida de aquel y parte de esta. La bibliografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprende asimismo como estado fuera y dentro de la sociedad¹⁰. Esto explica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y los objetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo: siempre tiene que producirse y reproducirse in actu. En otras palabras, la relación entre el individuo y el mundo social objetivo es como un acto de equilibrio continuo. Las raíces antropológicas de esto son, por supuesto, las mismas que las ya examinadas en conexión con la posición peculiar del hombre en el reino animal.

⁹ El concepto de "otro generalizado" Zeus aquí totalmente en sentido de Mead.

¹⁰ Compárese Georg Simmel sobre la auto-aprehensión del hombre como situado dentro y fuera de la sociedad. También atañe a este punto el concepto de "excentricidad" de Plessner.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación. Ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo. Hic Rhodus, hic salta. Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha reparado. Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia de que, aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen de las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a manos. Estos tienen un corolario importante. Con el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: no internaliza como el mundo, él existe y que se puede concebir, el mundo tout court. Por esta razón, el mundo internalizado la asociación primaria se implanta en la ciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socialización secundarias. Por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse en desencantos posteriores, el recuerdo de una certeza ya nunca repetía-la certeza de los primeros albores de la realidad-sigue adquirido al mundo primero de la niñez. De esa manera, la socialización primaria ha logrado lo que (retrospectivamente, por supuesto) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que, de hecho, es un hato de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento.

Los contenidos específicos que ese internalizar en la socialización primaria varían, claro está, de una sociedad a otra. Algunos encuentran en todas partes. Es, por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente, por ejemplo, el querer actuar como un muchachito valiente y el suponer que los muchachito se dividen naturalmente en valientes y cobardes. Estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicación inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para las etapas bibliográficas posteriores: la valentía que le permitiera sobrellevar un día del agrado de pruebas de voluntad por parte de sus iguales y de muchos otros y también la valentía que se requerirá mas adelante, al iniciarse como guerrero o cuando haya que comparecer ante el Dios. Estos programas, tanto del inmediatamente aplicable como el anticipatorio, establece la diferencia entre la identidad propia y la de otros: niñas, niños esclavos, con niños de otro clan. Por último, existe internacionalización de, por lo menos, los rendimientos del aparato legitimador: el niño aprende "porque" los programas son los que son. Ahí que ser valiente, porque ahí que hacerse un hombre de verdad; al que realizan los rituales, porque de otro modo los dioses se colerizarán; hay que ser leal al jefe, porque sólo así los dioses nos ayudarán en momentos de peligro, etcétera.

En la socialización primaria, pues, se construye el primer mundo del individuo. Su peculiar calidad de firmeza debe atribuirse, al menos en parte, a la inevitabilidad de la relación del individuo con sus otros significantes del comienzo. El mundo de la infancia, con su luminosa realidad, conduce, por tanto, a la confianza, no sólo en las personas de los otros significantes, sino también en sus definiciones de la situación. El mundo de la

infancia es masivo en indudablemente real.¹¹ Probablemente no podría menos de ser así en esta etapa del desarrollo de la conciencia. Sólo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda. Y, probablemente, esta necesidad de un protorealismo en la aprehensión del mundo resulte pertinentemente tanto filogenética, como ontogenéticamente.¹² De cualquier forma, el mundo de la niñez está constituido como para inculcar en el individuo una estructura nómica que infunda confianza en que "todo está muy bien", repitiendo la frase que posiblemente las madres repiten, más frecuencia a sus hijos llorosos. El descubrimiento posterior de que algunas cosas distan de esta "muy bien", pueden resultar más o menos chocante según las circunstancias biográficas, pero en cualquiera de los casos es probable que el mundo de la niñez retenga una realidad peculiar en la retrospectiva, y sigue siendo él "mundo del hogar" por mucho que podamos dejarnos del en épocas posteriores, hacia regiones que no tengan nada de familiar para nosotros.

La socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje social definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Todo programa de esta clase entraña cierto reconocimiento social del crecimiento y la diferenciación biológicos. Así pues, en cualquier sociedad todo programa de verdad conocer que no es posible pretender el niño de un año aprenda lo que un niño de tres. Asimismo, la mayoría de los programas tienen probablemente que definir las cuestiones en forma diferente, según se trate de niños con niñas. Ese reconocimiento mínimo lo imponen, por supuesto, a la sociedad los hechos biológicos. No obstante, existe más allá de esto una gran variabilidad histórico-social en la definición de las etapas del aprendizaje. Lo que todavía se define como niñas en una sociedad puede muy bien definirse como edad adulta en otra, y las implicaciones sociales de la niñez pueden variar mucho de una sociedad a otra: por ejemplo, en términos de cualidades emocionales, responsabilidad moral o capacidades intelectuales. La civilización occidental contemporánea (al menos la anterior al movimiento freudiano) tenía a considerar a los niños como naturalmente "inocentes" y "dulces"; otras los consideraban "pecadores en puros por naturaleza", diferentes de los adultos sólo en fuerza y comprensión. Han existido variaciones similares en cuanto a la capacidad del niño para la actividad sexual, la responsabilidad criminal, la inspiración divina, etc.. Esas variaciones en la definición social de la niñez y sus etapas repercutirán evidentemente los programas de aprendizaje.¹³

El carácter de la socialización primaria también resulta afectado por las exigencias del acopio de conocimiento que debe transmitirse. Ciertas legitimaciones pueden requerir un grado más alto de complejidad lingüística que otras para ser comprendidas. Podríamos calcular, por ejemplo, que un niño necesitará menos palabras para comprender que no debemos masturbarse, porque eso causa enojo a su ángel guardián, que para comprender el argumento de que la masturbación interfiriera su ajuste sexual posterior. Los requerimientos del orden constitucional general afectan además a la socialización primaria. Se requieren diferentes habilidades en diferentes edades en una sociedad por oposición a otra, o aún en diversos sectores de la misma sociedad. La edad en la que una sociedad puede considerarse conveniente que un niño aprenda a conducir un automóvil puede ser, en una sociedad, aquella en la que se supone ya habrá matado a su primer enemigo. Un niño de clase alta puede enterarse de "los hechos de la vida" a la edad en que un niño de clase baja domina los

¹¹ Comparece la realidad masiva del mundo infantil de Piaget.

¹² Comparece Lévy-Bruhl sobre lo filogenético análogo al "realismo" infantil de Piaget.

¹³ Cf. Philippe Ariès, *Centuries of Childhood* (Nueva York, Knopf; 1962).

rudimentos de la técnica del aborto. O también, un niño de clase alta puede sentir sus primeros estremecimientos de emoción patriótica más o menos a la edad en que su contemporánea de clase baja experimental por primera vez el odio a la policía ya todo lo que ésta representa.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y esta posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internacionalización de la sociedad. La identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver: primero, como se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, como se efectúan otras socializaciones -las secundarias- en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso.

b) Socialización secundaria.

Resulta posible concebir una sociedad en la que no se produzca otra socialización después de la primaria. Dicha sociedad tendría, por supuesto, un acopio de conocimiento muy sencillo. Total conocimiento sería relevante en general, variando los diferentes individuos sólo en lo referente a sus perspectivas de aquél. Esta concepción sería útil para planear un caso limitativo; pero no existe ninguna sociedad, dentro de las que conocemos, que no ósea cierta división del trabajo y, concomitante, cierta distribución social del conocimiento, por lo que, mientras así ocurra, la socialización secundaria se vuelve una necesidad.

La socialización secundaria es la internacionalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Por supuesto que tienen el conocimiento relevante en general pueden estar distribuido socialmente -por ejemplo, en forma de "versiones" basada sobre la clase-, pero a la que aquí nos referimos es a la distribución social del "conocimiento especializado", que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos "portadores" se define institucionalmente. Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Existe cierto justificativo para una definición tan restringida, pero con eso no se ha dicho todo. La socialización secundaria requieren la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internacionalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren "comprensiones tácticas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los "submundos" internacionalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" ha querido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por comportamientos normativos y afectivos a edades que cognoscitivos.

Además los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador, acompañados con frecuencia por símbolos rituales con materiales. Por ejemplo, puede surgir una diferenciación entre los soldados de infantería y los de caballería. Estos últimos recibirán un adiestramiento especial, que probablemente comportará algo

más que aprender las habilidades puramente físicas que se necesitan para manejar caballos militares. El lenguaje de la caballería se volverá muy diferente del de la infantería. Se construirá una terminología referente a los caballos, sus cualidades y sus usos, y a las situaciones que surjan con motivo de la vida de la caballería, todo lo cual no resulta del todo relevante para el soldado de infantería. La caballería también usará un lenguaje diferente en más de un sentido. Un infante enojado profiere blasfemias aludiendo a sus pies doloridos, mientras que el soldado de caballería tal vez mencionará al trasero de su caballo en circunstancias similares. En otras palabras, se construye un cuerpo de imágenes y alegorías sobre la base instrumental de lenguaje de la caballería. Este lenguaje específico de un "rol" lo internaliza en todo del individuo cuando se adiestra para el combate ecuestre. Llega a ser un hombre de caballería no sólo cuando quieren las habilidades necesarias, sino cuando se vuelve capaz de entender y usar dicho lenguaje. Puede entonces comunicarse con sus compañeros de cuerpo en alusiones muy significativas para ellos, pero completamente ininteligibles para los soldados de infantería. Se da por sobreentendido que este proceso de internalización involucra identificación subjetiva con el "rol" y sus normas apropiadas: "Soy un jinete", "Un hombre de caballería nunca permite que su enemigo de la cola de su cabalgadura", "Nunca dejes de recordarle a una mujer el contacto de las escuelas", "Quien cabalga rápido en la guerra también es rápido en el juego", etcétera. Cuando haya necesidad, este cuerpo de significados será sustentado por legitimación es que van desde las sencillas máximas, como las que hemos citado, hasta las más complicadas construcciones mitológicas. Finalmente, puede existir una variedad de ceremonias y objetos físicos representativos, como la celebración anual de la fiesta del Dios-caballo, en la que todas las comidas se hacen a caballo y los jinetes recién iniciados recibieron los fetiches de la cola de caballo para lucir alrededor del cuello.

El carácter de una socialización secundaria como la citada depende del status del cuerpo de conocimientos de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. Se necesitará entrenamiento para conseguir que un caballo tiene de un carro de abono o para luchar montados sobre él en el combate. En una sociedad que limita el uso de los caballos nada más que para llegar de los carros de abono no es probable que embellezca esta actividad con rituales con fetichismo elaborados, ni tampoco es probable que los encargados de realizar ésta tarea se identifiquen con su "rol" de manera profunda; en esos casos la legitimación es tan deseada probablemente de índole compensatoria. Así pues, existe una gran variabilidad histórico-social en las representaciones que comporta la socialización secundaria. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades la transición de la socialización primaria a la secundaria va acompañada de ciertos rituales.¹⁴

Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formando con anterioridad y con el mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva ex nihilo. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora allá que internalizar, deben, en cierta manera, suponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos. Si se aprende que la limpieza es una de tu en la propia persona, no resultará difícil transferir esa misma virtud

¹⁴ cfr. aquí los análisis antropológicos-culturales de los "ritos de pasajes" relacionados con la pubertad.

caballo propio. Pero si se ha aprendido que ciertos son seminales son motivo de represión en un niño de a pie, requerirá cierta explicación el hecho de que ahora resultan "de rigor" para un miembro de la caballería. Establecer mantener la coherencia en la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conocer cuáles para integrar los diferentes cuerpos de conocimientos.

En la socialización secundaria, las limitaciones biológicas se vuelven cada vez menos importantes en las secuencias del aprendizaje, el cual ahora llega a establecerse en términos, de las propiedades intrínsecas del conocimiento que ha de adquirirse, o sea, en términos del estructuran fundacional de ese conocimiento. Por ejemplo, para aprender ciertas técnicas de la caza primero hay que aprender a escalar montañas, para aprender cálculos matemáticos primero hay que aprender álgebra. Las secuencias del aprendizaje pueden también manejarse según los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento. Por ejemplo, puede estar establecido que hay que aprender la adivinación por las entrañas de los animales antes que hacerlo por el vuelo de los pájaros, o que hay que obtener un diploma de la enseñanza media antes de poder inscribirse en una escuela para embalsamadores, o que se debe aprobar un examen de gaélico antes de poder aspira a un puesto en la administración irlandesa éstas estipulaciones son extrínsecas al conocimiento requerido pragmáticamente para desempeñar los "roles" de adivinador, embalsamador o empleado administrativo irlandés. Se han establecido institucionalmente para realizar el prestigio de los "roles" en cuestión, o para conformar otros intereses ideológicos. La preparación que da una escuela primaria puede servir perfectamente para cumplir el plan de estudios de una escuela embalsamadores, y los empleados administrativos irlandeses pueden desempeñar sus tareas normales valiéndose del idioma inglés. Hasta puede ocurrir que las secuencias del aprendizaje así manipulado sean pragmáticamente disfuncionales. Por ejemplo, puede estipularse que se necesita el antecedente de una "cultura general" impartida por un college antes de aprender la carrera profesional de psicólogo investigador, aunque esta actividad podría realizarse realmente con mayor eficacia si no se tuviera el lastre de "cultura" de esa índole.

Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede percibir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que intervienen en cualquier comunicación entre los seres humanos. Dicho más rutinariamente, es necesario armar a la propia madre, pero no la maestra propia. La socialización en la vida posterior comienza típicamente adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando buscan transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo. Esto plantea problemas especiales que analizaremos un poco más adelante.

En la socialización primaria en niño no aprende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad tout court; el niño internalizar el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico. Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se debe realmente al reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único mundo existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizá hasta con una connotación peyorativa. Por ejemplo, cuando el niño más grande llega reconocer que el mundo representado por sus padres, el mismo que él había tomado por establecido como realidad inevitable, resulta ser, de hecho, el mundo de los campesinos ignorantes y de la

clase baja. En la socialización secundaria suelen aprenderse el contexto institucional. Huelga aclarar que esto no precisa necesariamente una comprensión sofisticada de todas las implicaciones del contexto institucional. Como todo, el hijo del campesino inculto, para exigir con el mismo ejemplo, aprende verdaderamente a su maestro de escuela como funcionario institucional de una manera como nunca aprendió a sus padres, y comprenden el "rol" que desempeña el maestro como representante de significados institucionalmente específicos, por ejemplo, los de la nación en oposición a la región, los del mundo de clase media nacional en oposición a su ambiente hogareño de clase baja, los de la ciudad en oposición al campo. Por consiguiente, la íntegra acción social entre maestros y educandos puede familiarizarse. Los maestros no tienen por qué constituye otros significantes en ningún sentido de la palabra: son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico. Los "roles" de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan. El mismo conocimiento que enseñar un maestro de tantos pueden enseñarlo otro. Cualquier funcionario de su tipo podría enseñar ese tipo de conocimiento. Los funcionarios individuales pueden, por supuesto, diferencias es subjetivamente de diversas maneras (porqué sea más o menos simpáticos, o porque enseñen mejor o peor la aritmética, etc.); pero, por principio, son intercambiables.

Esta formalidad y este anonimato se vinculan, por supuesto, al carácter afectivo de las relaciones sociales en la socialización secundaria. Como quiera que sea, su consecuencia más importante consiste en atribuir al contenido de lo que se aprende en la socialización secundaria una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria. Por lo tanto, el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más fácilmente (o sea, el sentido subjetivo de estas internalización tienen realidad, es más fugaz). Se necesitan fuertes impactos biográficos para poder designar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, por estos pueden ser mucho menores para poder destruir las realidades internalizadas más tarde. Además, resulta relativamente fácil dejar a un lado la realidad de las internalizaciones secundarias. El niño vive de buen o mal grado en el mundo tal como lo definen sus padres, pero puede dar la espalda con alegría al mundo de la aritmética no bien abandona el salón de clase.

Esto posibilita el separar una parte del yo y su realidad concomitante como algo que atañe sólo a la situación específica del " rol" de que se trata. El individuo establece, pues, una distancia entre su yo total y su realidad por una parte, y el yo parcial específico del "rol" y su realidad por la otra.¹⁵ Esta importante proeza sólo es posible después que se ha

¹⁵ El concepto de "distancia en < rol>" es desarrollado por Erving Goffman, particularmente en *Asylums* (Garden City, N.Y., Doubleday-Anchor, 1961); *internados -ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales-* (Buenos Aires, Amorrortu editores, en la prensa). Nuestro análisis sugiere que esa distancia sólo es posible con respecto a las realidades internalizadas en la socialización secundaria. Si se extiende a las internalizadas en la socialización primaria, nos hallamos en los dominios de lo que la psiquiatría norteamericana denomina "psicopatía", que implica una deficiente formación de la identidad. Otro. Muy interesante surgido por nuestro análisis se refiere a los límites estos rurales dentro de los cuales pueden resultar viable un "modelo goffmaniano" de interacción social, a saber, las sociedades estructuradas de tal manera que los elementos decisivos de la realidad creativa se internalizar en procesos de socialización secundaria. Esta consideración, dicho sea de paso, debe prevenirnos para no equiparar el "modelo" de Goffman (que, agreguemos, resulta muy útil para el análisis de importantes rasgos de la sociedad industrial

efectuado la socialización primaria. Expresado nuevamente en forma rudimentaria, al niño le resulta más fácil "escondese" de su maestro que su madre. Inversamente, puede decirse que el desarrollo de esta capacidad de "escondese" constituye un aspecto importante del proceso para llegar a su adultez.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria será casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacerlo sentir al individuo como algo "familiar". Esta palabra resulta sugerente, porque la realidad original de la niñez es el "hogar" y se plantea por sí sola en cuanto tal, inevitablemente y, por así decir, "naturalmente". En comparación con ella, todas las realidades posteriores son "artificiales". Así pues, el maestro del escuela trata de hacer "familiares" los contenidos que imparte, haciendolos vívidos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el "mundo hogareño") e interesantes (o sea, induciendo a la atención del niño a separarse de sus objetos "naturales" para fijarse en estos más "artificiales"). Estas maniobras constituyen una necesidad porque ahí ya se alza una realidad internalizada que persiste "en el camino" de nuevas internalizaciones. El grado y el carácter precisó estas técnicas pedagógicas varían de acuerdo con las motivacionales que tenga el individuo para la adquisición de nuevos conocimiento.

Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirida el acento de realidad. Una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad establecida de la "lengua materna". Durante largo tiempo cada elemento nuevo idioma que se está aprendiéndose re-traduce continuamente a la lengua propia. Únicamente en esta forma puede empezar a cobrar alguna realidad la nueva lengua. A medida que esta realidad quiera quedar establecida por derecho propio, puede ir prescindiéndose poco a poco de la re-traducción, para adquirir la capacidad de "pensar en" el nuevo idioma. Sin embargo, es raro que una lengua aprendida en la vida posterior alcance la realidad inevitable y auto-evidente que posee la primera lengua aprendida en la niñez. De ahí deriva, por supuesto, la cualidad afectiva que tienen la "lengua materna". Mutatis mutandis, las mismas características y construir sobre la realidad "familiar", relacionándose con ella a medida que el aprendizaje avanza y quebrando luego esta relación, pero muy lentamente, pertenecen a otras secuencias del aprendizaje en la socialización secundaria.

Aquellos hechos de los cuales los procesos de la socialización secundaria no presuponen un alto grado de identificación y cuyos contenidos no poseen la cualidad de inevitables puede resultar de utilidad pragmática, porque permiten aprender secuencias racional y emocionalmente controladas. Pero como los contenidos este tipo de internalización posee una realidad subjetiva frágil y no confiable, en comparación con la internalización de la socialización primaria, se hace necesario en algunos casos elaborar técnicas especiales para producir la identificación y la inevitabilidad requeridas. La necesidad de dichas técnicas puede considerarse intrínseca en términos del aprendizaje y de la aplicación del contenido de la internalización, o tal vez se presente a causa de los intereses creados de quienes administran el proceso de socialización de que se trate. Por ejemplo, un individuo que quiere llegar a ser un músico cabal debe sumergirse en su disciplina hasta un grado que es totalmente innecesario en el caso del que quiere ser

moderna) con un "modelo dramático" tout court. Después de todo, ha existido otros dramas además de hombre-organización contemporáneo empeñado en el "manejo de impresiones".

ingeniero. La disciplina de la ingeniería puede aprenderse eficazmente a través de procesos formales sumamente racionales y emocionalmente neutrales. La educación musical, por otra parte, involucra típicamente una identificación mucho más elevada con un maestro y una inmersión mucho mayor en la realidad musical. Estas diferencias provienen de las diferencias intrínsecas entre la ingeniería y el conocimiento musical, y entre los modos de vida a que se aplican prácticamente estos dos cuerpos de conocimiento. Un revolucionario profesional necesita también un grado inconmensurable más alto de identificación e inevitabilidad que un ingeniero. Pero, en este caso, la necesidad proviene o de las propiedades intrínsecas del conocimiento mismo, que pueden tener un contenido muy sencillo y austero, sino del compromiso personal que se requiere de un revolucionario respecto de los intereses creados del movimiento revolucionario. A veces la necesidad de técnicas intensificadoras pueden provenir de factores tanto intrínsecos como extrínsecos. La socialización de los elencos religiosos es un ejemplo de ello.

Las técnicas aplicadas en esos casos están destinadas a intensificar la carrera afectiva del proceso de socialización. En particular, involucradas en la institucionalización de un elaborado proceso de iniciación, un noviciado, en cuyo curso el individuo llega a comprometerse con la realidad que la internaliza. Cuando el proceso requiere una transformación real de la realidad "familiar" del individuo, llegar a constituir una réplica lo más aproximada posible del carácter de la socialización primaria, como veremos un poco más adelante. Pero aún exceptuando esa transformación, la socialización secundaria requiere una carga afectiva hasta el grado en el que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios. La relación del individuo como el personal socializador se carga correlativamente de "significación", vale decir que los elencos socializadores les asumen el carácter de los otros significantes vis-à-vis del individuo que está socializándose. Este último se compromete, pues, ampliamente con la nueva realidad; ser "entrega" a la música, a la revolución, a la fe, no en forma parcial, sino como lo que subjetivamente constituye su vida eterna. La prontitud para satisfacerse es, por supuesto, la consecuencia final de este tipo de socialización.

Una circunstancia importante que puede plantear una necesidad de dicha intensificación es la competencia entre los encargados de definir la realidad en diversas instituciones. En el caso del adiestramiento revolucionario el problema intrínseco reside en la socialización del individuo en una contradefinición de la realidad, vale decir, contra las definiciones de los legitimadores "oficiales" de la sociedad. Pero también tendrá que intensificarse la socialización del músico dentro de una sociedad en la que se ofrece amplia oportunidad de competir con los valores estéticos de la comunidad musical. Por ejemplo, puede suponerse que un músico en formación en los Estados Unidos actualmente debe comprometerse con la música con una intensidad emocional que resultaba innecesariamente en la Viena del siglo XIX, justamente porque la situación americana existe la competencia poderosa de lo que subjetivamente aparecerá como el mundo "materialista" y de "cultura de masas" de la "lucha competitiva". Similarmente, el adiestramiento religioso es una situación pluralista plantear la necesidad de técnicas "artificiales" de acentuación de la realidad, técnicas innecesarias en una situación dominada por un monopolio religioso. Todavía resulta "natural" llegar a ser sacerdote católico en Roma, de una manera como no sucede en los Estados Unidos. Consecuentemente, los seminarios teológicos norteamericanos deben entenderse las con el problema del "deslizamiento de la realidad" e idean técnicas para que esa misma realidad "quiera adherida". No hace suponer que haya

descubierto el recurso evidente enviar por un tiempo a Roma a sus estudiantes más prometedores.

Variaciones similares pueden existir dentro del mismo contexto institucional, de acuerdo con las tareas adjudicadas a las diferentes categorías del elenco. Así pues, el grado de compromiso con lo militar que se requiere en los oficiales de carrera es muy distinto del referido en el caso de los reclutas, hecho que se refleja claramente en los respectivos procesos de adiestramiento. De manera similar, ahí diferencias entre los compromisos para con la realidad institucional que se exigen a un director ejecutivo y al personal subalterno de las oficinas, a un psicoanalista y a un trabajador social en psiquiatría, y así sucesivamente. Un director ejecutivo debe ser "políticamente seguro", de una manera que no incumbe al supervisor de dactilógrafos, y al psicoanalista se impone un "análisis didáctico", cosas que solamente se sugiere al trabajador social, etcétera. Existen, por lo tanto sistemas sumamente diferenciados de socialización secundaria en las instituciones complejas, en ocasiones ajustados muy sensiblemente a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de elencos institucionales.¹⁶

La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento. En tanto resulta relativamente sencilla, el mismo organismo institucional puede pasar de la socialización primaria a la secundaria y realizar, en gran medida, la segunda. En los casos de complejidad, tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel excesivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de que se trate. Fuera de este grado de especialización, puede existir una serie de organismos socializadores que combinen esa tarea con otras. En este último caso, por ejemplo, puede establecerse que ha cierta edad un muchacho debe abandonar la choza de su madre para instalarse en los cuarteles de los guerreros donde será adiestrado como jinete tarea que no entraña necesariamente la existencia de un personal educativo con dedicación excesiva, porque los jinetes más veteranos pueden señalar a los más jóvenes. El desenvolvimiento de la educación constituye, por supuesto un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria, que se efectúa bajo los abusos vicios de organismos especializados. La consiguiente declinación de la familia como agente de socialización secundaria se conoce demasiado bien para que nos expendamos aquí en mayores detalles.¹⁷

c) Mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva.

Como la socialización nunca se termina y los contenidos de la misma internalizados enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Ya hemos examinado este problema al referirnos a la legitimación. Nuestra atención se centra ahora sobre la defensa de la realidad subjetiva más que entre la objetiva, sobre la realidad al cual se aprende en la conciencia individual más que como se definen institucionalmente.

¹⁶ Los estudios de la sociología de las ocupaciones, en particular los efectuados por Everett Hughes, ofrecen material interesante con respecto a este punto.

¹⁷ Cf. Talcott Parsons, *Essays on Sociological Theory, Pure and Applied* (Chicago, Free Press, 1949), pp. 233 y sigs. Una decisión posterior ha sido traducida como ensayos de las teorías sociológicas (Buenos Aires, Paidós, 1963).

La socialización primaria internalizado una realidad aprendida como inevitable. Esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se halla presente casi todo el tiempo, al menos, mientras el individuo está en actividad en el mundo de la vida cotidiana. Pero aún cuando éste último retenga su realidad masiva y establecida in actu, estará amenazado por las situaciones marginales de la experiencia humana que no puede descartarse por completo de la actividad cotidiana. Siempre existe la presencia obsesionante de las metamorfosis, las que realmente se recuerdan y las que sólo se sienten como siniestras posibilidades. Existen también las definiciones en competencia de la realidad que puede presentarse socialmente y que resulta una amenaza más directa. Una cosa es que un decoroso padre de familia sueña con orgías indescriptibles en la sociedad de la noche, y otra muy distinta de que estos sueños se representan empíricamente por una vecina colonia de libertinos. Los sueños pueden aislarse con más facilidad dentro de la conciencia como "absurdo" que se hacen a un lado, o con aberraciones mentales en las que nos arrepentimos en silencio: conservan un carácter fantasmal vis-à-vis de la realidad de la vida cotidiana. Una representación real se impone a la conciencia mucho más clamorosamente. Tendrá que ser destruida de hecho antes de poder dominar la mentalmente. Sea como fuere, es innegable que se puede al menos tratar de negar las metamorfosis de las situaciones marginales.

En carácter más "artificiales" de la socialización secundaria vuelve aún más vulnerable la realidad subjetiva de sus internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, no porque aquéllas no estén establecidas o sea aprendan como algo menos que real en la vida cotidiana, sino porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible al desplazamiento. Por ejemplo, tanto la prohibición de la desnudez, que afecta al sentido del pudor propio, internalizado en la socialización primaria, como los cánones de la vestimenta adecuada para diferentes ocasiones sociales, que se quiere como internalización secundaria, serán preestablecidos en la vida cotidiana. En tanto no se cuestionan socialmente, ninguno de ellos constituye un problema para el individuo. Sin embargo, el desafío tendría que ser mucho más fuerte en el primer caso en el segundo, para que se cristalizara una amenaza para la realidad establecida de las rutinas respectivas. En cambio relativamente pequeño en la definición subjetiva de la realidad bastaría para que un individuo vía por establecido que se puede ir a la oficina sin corbata; pero es necesario un cambio mucho más drástico para conseguir que fuera, como cosa natural, sin ninguna ropa. El primer cambio podría mediatizarse socialmente sólo por un cambio de trabajo como por ejemplo, el pase de un colegio metropolitano a uno rural; el segundo comportaría una revolución social en el ambiente del individuo; se aprendería subjetivamente con una profunda conversión, probablemente tras una intensa resistencia inicial.

La realidad de las internalizaciones se halla menos amenazado por las situaciones marginales porque suele resultarles irrelevante. Lo que pueda ocurrir es que dicha realidad se aprenda como trivial justamente porque se pone de manifiesto su y irrelevancia para la situación marginales. Así pues, es posible afirmar que la inminencia de la muerte amenaza profundamente la realidad de nuestras autos definiciones previas como hombres, como seres morales, o como cristianos. En la misma situación, mi autoidentificación como jefe de la sección mercería no resulta tan amenaza cuanto trivializada. Inversamente, puede decirse el mantenimiento de las internalizaciones primarias frente a situaciones marginales constituye una buena medida para apreciar su realidad subjetiva. Esta misma

prueba resultaría por completo irrelevante si se aplicase a la mayor parte de la socialización secundaria. Morir como hombre tiene sentido, pero casi no lo tiene morir como jefe del departamento mercadería. Asimismo, en casos en los que se da socialmente como probable que las internalizaciones secundarias tengan este grado de persistencia de la realidad frente a situaciones marginales, los procedimientos de socialización concomitantes deberían intensificarse y reforzarse de la manera aludida anteriormente. Los procesos militares y religiosos de la socialización secundaria podrían sentarse nuevamente a modo de ilustración.

Es conveniente distinguir dos tipos generales de mantenimiento en la realidad: mantenimiento de rutinas mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, el segundo, en las situaciones de crisis. Ambos entrañan fundamentalmente los mismos procesos sociales, aunque deben anotarse algunas diferencias.

Como hemos visto, la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concretará en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante, la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con otros. Así como la realidad se internaliza originalmente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. Estos últimos no difieren drásticamente de los de la internalización anterior, y refleja el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida.

El proceso social de mantenimiento de la realidad es posible distinguir entre los otros significantes y los otros menos importantes.¹⁸ Fundamentalmente, todo o por lo menos la mayoría de los otros que el individuo encuentra en la vida diaria le sirven para reafirmar su realidad subjetiva. Esto ocurre aún en una situación tan "no significativa" como viajar en un tren local. El individuo tal vez no conozca nadie de los individuos que viajan con él, ni hable con ninguno. Sin embargo, la multitud de pasajeros habituales reafirma la estructura básica de la vida cotidiana. Por su conducta general los habituales compañeros de viaje sacan al individuo de la tenue realidad de su alto renacimiento matinal y le proclaman en términos decididos que el mundo se compone de hombres serios que van al trabajo, de responsabilidades y horarios, del ferrocarril New Haven y del New York Times. Esto último reafirmar, por supuesto, las amplias coordenadas de la realidad del individuo. Desde el pronóstico meteorológico hasta los avisos clasificados del periódico, todo él asegura que se encuentra, ciertamente, en el mundo más real posible. Concomitante, afirma el status menos que real de las visiones siniestras experimentadas antes del desayuno: la forma extraña de los objetos supuestamente familiares, al despertarse tras un sueño inquietante; el impacto que causa no reconocer la propia cara del espejo del cuarto de baño; un poco más tarde, la sospecha inconfesable de que la propia esposa e hijos resulten misteriosos desconocidos. La mayor parte de los individuos susceptibles a tales errores metafísicos consiguen exorcizarlos hasta cierto punto en el curso de sus rituales matinales, rígidamente ejecutados, de manera que la realidad en la vida cotidiana se establece al menos

¹⁸ Hans H. Gerth y C. Wright Mills en *Character and Social Structure* (Nueva York, Harcourt, Brace and Co., 1953); *carácter y estructura social* (Buenos Aires, Paidós), sugiere la expresión "otros últimos" en lugar de otros significantes dedicados al mantenimiento de la realidad en la vida posterior. Preferimos no usar esta frase debido a su similitud con la de *Intimsphere*, ese empleado mucho en la reciente sociología de la lengua alemana y que se tiene una connotación muy diferente.

cautelosamente para cuando salen por la puerta de sus casas. Pero la realidad empieza a inspirar confianza total solamente en medio de la comunidad anónima del tren local, llega ser masiva cuando el tren se detiene en la estación terminal del viaje. Ergo sum, puede ahora murmurar el individuo para sí, mientras se dirige su oficina, completamente despierte seguro asimismo.

Sería por lo tanto un error suponer que únicamente los otros significantes sirven para mantener la realidad subjetiva; pero lo cierto es que ocupan una posición central en la economía de mantenimiento de la realidad y revisten particular importancia en la confirmación continua de ese elemento crucial de la realidad y llamamos identidad. A fin de seguir confiando en que es realmente quien cree ser, el individuo requiere no sólo la confirmación implícita de esta identidad que le proporcionará aún los contactos cotidianos accidentales, sino también la confirmación explícita y emotivamente cargada que le brindan los otros significantes. En el ejemplo anterior, nuestro habitante suburbano buscará probablemente dicha confirmación en su familia y demás componentes particulares de su ambiente familiar (vecindario, iglesia, club y otros por el estilo), aunque también sus compañeros de trabajo pueden llenar esa función. Si además acuesta con su secretaria, su identidad se confirma y se amplía, lo que supone que el individuo le agrada que se confirme su identidad. El mismo proceso corresponde para la confirmación de las identidades que al individuo puede no agradarle. Hasta sus conocidos casuales pueden confirmar su autoidentificación como un fracasado irremediable, pero su esposa, sus hijos y su secretaria lo ratifican de modo terminante, sin dejar lugar a dudas. Este proceso que transcurre entre la definición de la realidad objetiva de mantenimiento de la realidad subjetiva, es idéntico en ambos casos.

Los otros significantes constituyen, en la vida del individuo, los agentes principales para el mantenimiento de su realidad subjetiva. Los otros menos significantes funcionan como una especie de coro. La esposa, los hijos y la secretaria ratifican cada día solamente que, o bien es un hombre importante, o bien es un fracasado irremediable; las tías solteras, los cocineros y los ascensoristas apoyan eso en grados variables. Resulta muy posible, por supuesto, que exista cierto desacuerdo entre estas personas. En ese caso el individuo se halla frente a un problema de coherencia que puede resolver, en particular, modificando su realidad sus relaciones para el mantenimiento de aquella. Puede tener la alternativa, por una parte, de aceptar su identidad como fracasado, y por la otra, de despedir a su secretaria o divorciarse de su esposa. También le queda la opción de degradar algunas de esas personas en su condición de otros significantes, y en su lugar recurrirá otros para que le confirme su realidad significativa: su psicoanalista, por ejemplo, o sus viejos amigos de club. Existen muchas complejidades posibles en esta organización de las relaciones para el mantenimiento de la realidad, especialmente si se trata de la sociedad sumamente móvil y de "roles" diferenciados.¹⁹

La relación entre los otros significantes y el "coro" para el mantenimiento de la realidad es dialéctica; o sea que interactúan unos con otros, así como la realidad subjetiva que sirven para confirmar. Una identificación firmemente negativa por parte del ambiente más general puede llegar eventualmente afectar la identificación ofrecida por los otros significantes: en caso de que hasta el ascensorista omita al saludarlo la palabra "señor", la esposa puede renunciar a identificar a su marido como hombre importante. Inversamente,

¹⁹ Compárese otra vez con Goffman sobre este punto, como también con David Riesman
Pag.- 170

los otros significantes pueden causar efecto eventualmente sobre el ambiente más general: un esposa "leal" puede significar una ventaja en muchos aspectos cuando el individuo trata de imponer cierta identidad sobre su colegas de trabajo. El mantenimiento de la confirmación de la realidad involucran, pues, la totalidad de la situación social del individuo, aunque los otros significantes ocupen una posición privilegiada en esos procesos.

La importancia relativa de los otros significantes y de "coro" pueden apreciarse mejor si se examinan ejemplos de disconfirmación de la realidad subjetiva. Una acción disconfirmativa de la realidad por parte del esposa tiene por sí sola mucho más fuerza que la de una acción similar por parte de un conocidos casual, cuyas acciones tendrán que adquirir cierta densidad para poder igualar la fuerza de las que tienen las de la esposa. La opinión reiterada de mi mejor amigo en el sentido de que los periódicos no informan sobre hechos importantes que ocurren sin que trascienda al público, quizá tenga para mí menos peso que la opinión similar expresada por mi peluquero. Sin embargo, una misma opinión expresada sucesivamente. Y es conocidos míos casuales pueden llegar a contrarrestar la opinión contraria en mi mejor amigo. La cristalización lograda subjetivamente como resultado de estas definiciones diversas de la realidad será, pues, la que determine cómo sera mi reacción al ver una mañana aparecer un apretado grupo de chinos adustos, silenciosos y provistos de porta-documentos en el tren local, vale decir, la que determine el peso que atribuyó al fenómeno en mi propia definición de la realidad. Para tomar otro caso ilustrativo, si yo soy católico creyente, la realidad de mi fe no tiene por qué sentirse amenazado por mis compañeros de trabajo no creyentes; pero es muy probable que se sienta amenazada por una esposa incrédula. Por lo tanto, en una sociedad pluralista es lógico que la Iglesia Católica Othón de una amplia variedad de asociaciones interconfesionales en la vida económica y política, pero que siga desaprobando los matrimonios mixtos. En general, en las situaciones en que existe competencia entre diferentes organismos definidores de la realidad, puede tolerar ser toda clase de relaciones de grupo secundario con los competidores, en tanto existan relaciones del grupo primario firmemente establecidas dentro de las cuales una realidad se reafirma continuamente en oposición con sus competidoras.²⁰La manera, iglesia católica será adaptado a la situación pluralista existente en los Estados Unidos constituyen ejemplo inmejorable.

El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse una relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva.²¹Diálogo significa principalmente, por supuesto, que la gente conversa entre sí, lo cual implica que se nieguen las copiosas emanaciones de comunicación no oral que rodea el habla. Con todo, el habla mantiene una posición de privilegio dentro de todo el aparato conversacional. Importa destacar, empero, en la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el diálogo es implícita, no explícita. El diálogo, mayormente, nos definen la naturaleza del mundo en una cantidad de palabras; más bien se efectúa con el trasfondo de

²⁰ Los conceptos del "grupo primario" y "grupo secundario" se derivan de Cooley. Aquí seguimos el uso corriente en la sociología norteamericana.

²¹ Sobre el concepto del "aparato conversacional", cf. Peter L. Berger y Hansfried Kellener, "Marriage and the construction of Reality", en Diogenes, 46 (1964), pp. 1 y sigs. Friedrich Tenbruck, op. cit., analiza con cierto detalle la función de redes comunicativas para mantener las realidades comunes.

un mundo que se da silenciosamente por establecido. De esa manera, un intercambio de frases como: "bueno, es hora de que salgan a la estación" y "muy bien, querido, que tengas un buen día en la oficina", implica todo el mundo dentro del cual estas posiciones aparentemente sencillas cobran sentido. En virtud de esta implicación, el intercambio confirma la realidad subjetiva de este mundo.

Si esto se comprende, podría convertirse claramente que la gran parte -cuando no en la totalidad- el diálogo cotidiano mantiene la realidad subjetiva; en realidad, esta última adquiere solidez por la acumulación y la coherencia del diálogo casual, diálogo que puede permitirse ser casual precisamente porque se refiere a las rutinas de un mundo que se da por establecido. La pérdida de la cualidad de casual indica una ruptura de las rutinas y, al menos potencialmente, una amenaza a la realidad establecida. Así pues, es posible imaginar que efecto tendría sobre esta cualidad de casual un intercambio de frases como éste: "bueno, es hora de que salgan a la estación", "muy bien, querido, no te olvides de llevar tu revólver".

Al mismo tiempo que el aparato conversacional mantiene continuamente la realidad, también la modifica de continuo. Hay renglones que se suprime y otros que se agregan, debilitando algunos sectores en lo que ya se da por establecido y reforzando otros. Así pues, la realidad subjetiva de algo de lo que nunca se habla llegar a hacerse vacilante una cosa es realizar un acto sexual vergonzante, y otra muy diferente es hablar de antes o después. Inversamente, el diálogo e imprime contornos firmes o renglones previamente aprendidos de manera fugaz e imprecisa. Se puede abrigar dudas sobre la propia religión; esas dudas se vuelven reales de manera muy diferente cuando se discuten sobre ellas. Luego, al hablar, no sumergimos en esas dudas, que se objetiva y san como realidad dentro de nuestra propia conciencia. Hablando en general, el aparato conversacional mantiene la realidad recorriendo en el diálogo los diversos elementos de experiencia ya ubicando es un lugar indefinido en el mundo real.

Esta fuerza generadora de realidad que posee el diálogo ya se da en el hecho de la objetivización lingüística. Hemos visto como el lenguaje objetiviza el mundo, transformado el panta rhei del experiencia en un orden coherente. Al establecer éste orden el lenguaje realiza un mundo, en el doble sentido de aprender producirlo. El diálogo es la actualización de esta eficacia realizadora del lenguaje en las situaciones "cara a cara" de la existencia individual en el diálogo de las objetivizaciones del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual. De esta manera el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en procesos de desenvolvimiento. En el más amplio sentido, todos los que usen este mismo lenguaje son otros mantenedores de la realidad. La significación de esto puede, además, diferenciarse en términos de lo que se entiende por un "lenguaje común", desde el lenguaje idiosincrásico de grupos primarios, hasta los dialectos regionales o clasistas de la comunidad nacional que se definen términos de lenguaje. Existen correspondientes "retornos a la realidad" para el individuo que vuelven a los pocos entienden las alusiones de su grupo, al sector que corresponde a su acento, o hacia la gran colectividad identificada con una tradición lingüística particular, o, en orden inverso -por ejemplo- , para quien retorna los Estados Unidos al barrio de Brooklyn y a la gente que concurrió a la misma escuela primaria.

Para poder mantener eficazmente la realidad subjetiva, el aparato conversacional debe ser continuo debe ser continuo y coherente. En cuanto se produce algún

quebrantamiento en su continuidad y coherencia, se plantea ipso facto una amenaza a dicha realidad. Ya hemos hablado de los recursos a que puede apelar el individuo para enfrentar la amenaza de la coherencia. También existen diversas técnicas para los casos en que esté amenazada la continuidad. El recurso de la correspondencia epistolar para continuar el diálogo significativo a pesar de la separación física puede servir de ejemplo²². Los diálogos diferentes pueden compararse según la densidad de la realidad que producen o mantienen. En general, la frecuencia del diálogo realza el poder de éste como productor de realidad; pero la falta de frecuencia puede, a veces, compensarse con la intensidad del diálogo cuando este se realiza.

Podemos ver al ser amado sólo una vez al mes, pero el diálogo que entonces se produce tiene una intensidad suficiente para suplir su falta relativa de frecuencia. Ciertos diálogos pueden también definirse y legitimarse explícitamente en cuanto poseedores de un status privilegiado, como es el caso de los que sostienen con el confesor, el psicoanalista o una figura de "autoridad" similar. En este caso la "autoridad" reside en él status cognoscitiva y normativamente superior que se adjudica esos diálogos.

La realidad objetiva siempre depende, pues, de estructuras de plausibilidad a específica, es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento. Pueden mantener mi auto-identificación como hombre importante solamente en un ambiente que confirme esta identidad; pueden mantener mi fe católica solamente si conservo mi relación significativa con la comunidad católica, y así sucesivamente. La ruptura del diálogo significativo con los mediadores de las estructuras de plausibilidad despectivas amenaza las realidades subjetivas de que se trata. Como lo indica el ejemplo de la correspondencia, el individuo puede recurrir a diversas técnicas para el mantenimiento de la realidad, aún en ausencia de un diálogo real; pero el poder generador de realidad de dichas técnicas es muy inferior a los diálogos "cara a cara" que pretenden reproducir. Cuando más se aislen estas técnicas de las confirmaciones "cara a cara", menos probabilidades tendrán de mantener el acento de realidad. El individuo que han vivido durante muchos años entre gente de distinto credo y que se encuentra aislado de la comunidad que comparte su propia fe, puede continuar identificándose él mismo como católico, por ejemplo. Mediante la oración, las prácticas piadosas y técnicas similares, su antigua realidad católica puede seguir siendo subjetivamente relevante para él; estas prácticas pueden, como mínimo, sustentar su auto-identificación continua como católico; pero, a pesar de esto, llegarán al Asia se subjetivamente de realidad "vivientes" a menos que se "revitalicen" por el contacto social con otros católicos. Es verdad que un individuo suele recordar las realidades de su pasado; pero la manera de "refrescar" esos recuerdos es dialogar con quienes comparten su relevancia²³.

La estructura de plausibilidad constituye también la base social para la suspensión particular de dudas, sin la cual la definición de realidad en cuestión no puede mantenerse en la conciencia. En tal el caso las sanciones sociales específicas contra esas dudas desintegradoras de la realidad se han internalizado y se reafirman continuamente. Una de esas sanciones es el ridículo. Mientras permanezca dentro de la estructura de plausibilidad, el individuo se sentirá en ridículo cada vez que lo asalta subjetivamente alguna duda acerca de la realidad de que se trate. Sabe que los demás se reirían de él si llegase expresar sus

²² Sobre la correspondencia, cf. Georg Simmel, *Soziologie*, pp. 287 y sigs.

²³ A este respecto pertinente el concepto de "grupo de referencia". Comparece el análisis que de esto hace Merton en su *Social Theory and Social Structure*; Teoría y estructura sociales (México, F.C.E.).

dudas en alta voz. Puede reírse silenciosamente de sí mismo, encoger mentalmente los hombros y continuar existiendo dentro del mundo así sancionado. Huelga agregar que este procedimiento de autoterapia resultará mucho más difícil si la estructura de plausibilidad ya no está al alcance como su matriz social. La risa se hará forzada y es probable que eventualmente será reemplazada por una expresión entre ceñuda y pensativa.

Situaciones de crisis se utilizan esencialmente los mismos procedimientos que para el mantenimiento de rutinas, excepto que las confirmaciones de la realidad tienen que ser explícitas e intensivas. Con frecuencia se ponen en juego técnicas de ritual. Si bien el individuo puede improvisar procedimientos para mantener la realidad frente a una crisis, la sociedad misma establece procedimientos para situaciones que presenten reconocido riesgo de una ruptura en la realidad. En estas situaciones pre-definidas se incluyen ciertas situaciones marginales, de entre las cuales la muerte se destaca como la más importante. Con todo, la crisis de realidad pueden presentarse en una cantidad de casos mucho más numerosa que los planteados por las situaciones marginales y que pueden ser colectivos o individuales, de acuerdo con la índole del desafío lanzado a la realidad socialmente definida. Por ejemplo, los rituales colectivos para el mantenimiento de la realidad pueden ser institucionalizados para épocas de catástrofes naturales y los individuales pueden serlo para épocas de desgracia personal. O bien, para tomar otro ejemplo, los procedimientos específicos para mantener la realidad pueden establecerse para competir con extranjeros y su amenaza potencial a la realidad "oficial". El individuo tal vez tendrá que someterse a una complicada purificación ritual después de haber tenido contacto con el extranjero. La ablución se internaliza como aniquilación subjetiva de la realidad que, a modo de alternativa, representa el extranjero. Los tabúes, los exorcismos y las maldiciones contra los extranjeros, los herejes o los dementes llenan igualmente la finalidad de "higiene mental" individual. La violencia de estos procedimientos defensivos está en proporción con la seriedad que se atribuye a la amenaza. Si los contactos con la realidad que se da como alternativa y con los que la representan se hacen frecuentes, los procedimientos defensivos pueden perder su carácter crítico, por supuesto, y volverse rutinarios. Por ejemplo, cada vez que se encuentra con un extranjero, deberé escupir tres veces, lo que haré sin pensar más en el asunto.

Todo lo dicho hasta ahora sobre la socialización implica la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse. Vivir en sociedad ya comporta un proceso continuo de modificación de la realidad creativa. Hablar de transformaciones, pues, involucra examinar los diferentes grados de modificación. Al tiempo que haremos nuestra atención sobre el caso extremo, en el que se produce una transformación casi total, vale decir, aquel en el cual el individuo "permuta mundos". Si los procesos involucrados en el caso extremo se clarifican, los de los casos menos extremo se comprenderán con mayor facilidad.

En particular, la transformación se aprende subjetivamente como tal, lo que, por supuesto, tiene algo de engañoso. Puesto que la realidad subjetiva nunca se socializa totalmente, no puede transformarse totalmente mediante procesos sociales. El individuo transformado tendrán al menos el mismo cuerpo y vivirá en el mismo universo físico. Con todo, hay ejemplos de transformaciones que parecen totales si se les compara con otras de menor cuantía: la llamaremos alteraciones²⁴.

²⁴ Cf. Peter L. Berger, *Invitation to Sociology* (Garden City, N. Y., Doubleday-Anchor, 1963), pp. 54 y sigs.; *Introducción a la sociología* (México, Limusa, Wiley, 1967).

La alteración requiere procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acento de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores que era característica de la niñez. Son diferentes de la socialización primaria porque no surgen ex nihilo y, como resultado, deben entender con un problema de desmantelamiento, al desintegrar la anterior estructura nómica de la realidad subjetiva. ¿Cómo puede lograrse esto?

Una "receta" para lograr la alternación tiene incluir condiciones tanto sociales como conceptuales, sirviendo, por supuesto, las sociales como matriz de las conceptuales. La condición social más importante consiste en disponer de una estructura de plausibilidad eficaz, o sea, de una base social que sirva como "laboratorio" de transformación. Esta estructura de plausibilidad será mediatizada respecto del individuo por otros significantes, con quienes debe establecer una identificación fuertemente afectiva. Sin esa identificación no puede producirse ninguna transformación radical de la realidad subjetiva (en que se incluyen, por supuesto, la identidad), identificación que reproduce inevitablemente las experiencias infantiles en cuanto a la dependencia emocional de otros significantes²⁵. Estos son quienes han de actuar como vía para penetrar en la nueva realidad: representan la estructura de plausibilidad en los "roles" que desempeñan vis-a-vis del individuo ("roles" que, en particular, se definen explícitamente en términos de su función re-socializadora) y que mediatizan ése mundo nuevo para el individuo. El mundo del individuo tiene ahora su centro cognoscitivo y afectivo en estructura de plausibilidad de que se trate. Socialmente, esto significa una concentración intensa de toda la interacción significativa dentro del grupo que sintetiza la estructura aludida y particularmente en el elenco encargado de la tarea de re-socialización.

El prototipo histórico de la alternación es la conversión religiosa. Las consideraciones antes de expresadas pueden aplicarse aquí con la frase extra ecclesiam nulla salus. Al decir salus queremos significar en este caso (pidiendo las debidas disculpar a de los teólogos que pensaban en algo diferente cuando acuñaron la frase) la consumación empíricamente lograda de la conversación. Únicamente dentro de la comunidad religiosa, la ecclesia, puede la conversación mantenerse eficazmente como plausible. Con esto no se mira que la conversación pueda anticiparse a la afiliación a la comunidad: Saulo de Tarso buscó la comunidad cristiana después de su "experiencia de Damasco". Pero no reside en eso la cuestión. Pasar por la experiencia de la conversión no significa mucho: lo verdadero consiste en ser capaz de seguir tomando la en serio, en conservar el sentido de la plausibilidad. He ahí donde intervienen la comunidad religiosa, para proporcionar a la nueva realidad la indispensable estructura de la plausibilidad. En otras palabras, Saulo puede haberse convertido en Pablo en la soledad del éxtasis religioso; pero para poder seguir siéndolo necesitaba el contexto de la comunidad cristiana que lo reconociera como tal y confirmara el "nuevo ser" en que ahora se ubicaba esta identidad. La relación entre conversión y comunidad y no constituye un fenómeno peculiarmente cristiano (a pesar de los rasgos históricamente peculiares de la ecclesia cristiana). No se puede seguir siendo

²⁵ El concepto psicoanalítico de "transferencia" se refiere precisamente este fenómeno. Lo que no comprenden los psicoanalistas que lo usan es que el fenómeno puede hallarse en cualquier proceso de re-socialización con su consiguiente identificación con los otros significantes encargados de ella, de manera que no corresponde sacar de eso ninguna conclusión con respecto a la validez cognoscitiva de las insights que se producen en la situación psicoanalítica.

musulmán fuera del 'umma del Islam, ni budista fuera del sangha, probablemente tampoco hindú en ningún lugar que no sea la India. La religión requiere una comunidad religiosa y vivir en un mundo religioso exige afiliarse a esa comunidad²⁶. Las estructuras de plausibilidad de la conversación religiosa han sido imitadas por los organismos de alternación seculares, cuyos mejores ejemplos se encuentran en las áreas del adoctrinamiento político y en la psicoterapia²⁷.

La estructura de plausibilidad debe convertirse en el mundo del individuo, desplazando a todos los demás mundos, especialmente aquel en que el individuo, desplazando a todos los demás mundos, especialmente a aquel en que el individuo "habitaba" antes de su alternación. Estos requiere que el individuo sean segregado de entre los "habitantes" de otros mundos, especialmente en los que "cohabitaban" con él en el mundo que dejó tras de sí. Idealmente se requiere la segregación física; si por cualquier causa esto no es posible, la segregación se plantea por definición, o sea, por una definición de esos otros que lo aniquilan. El individuo alternado se desafilia de su mundo anterior y de la estructura de plausibilidad que lo sustentaba, es posible, corporalmente, o si no, mentalmente. En cualquiera de los dos casos, ya no puede seguir "uncido con incrédulos" y por lo tanto hay que protegerlo contra la influencia potencialmente destructora de la realidad a alguna dicha segregación resulta particularmente importante en las primeras etapas de la alternación (la fase del "noviciado"). Una vez que la nueva realidad ha quedado fija, pueden entablarse nuevamente relaciones circunspecta con extraños, aunque aquellos que solían ser biográficamente significantes todavía constituyen un peligro. Son los que podrán decir: "deja eso, Saulo", y tal vez haya momentos en que la vieja realidad que invocan asuma contornos de tentación.

La alternación comporta, por lo tanto, una reorganización del aparato conversacional. Los interlocutores que intervienen en el diálogo significativo van cambiando, y en el diálogo con los otros significantes nuevos transforma la realidad subjetiva, que se mantiene al continuar el diálogo con ello o dentro de la comunidad que representan. Dicha con sencillez, esto significa que hay que tener mucho cuidado de la persona con quien se dialoga. Las personas y las ideas que discrepen con las nuevas definiciones de la realidad deben evitarse sistemáticamente²⁸. Como esto rara vez se logra del todo, aunque más no sea porque subsisten el recuerdo de la realidad pasada, la nueva estructura de plausibilidad aportará típicamente diversos procedimientos terapéuticos para tratar las tendencias "reincidentes". Dichos procedimientos siguen la pauta general de la terapia, como se explicó anteriormente.

El requisito conceptual más importante para la alternación consiste en disponer de un aparato legitimador para toda la serie de transformaciones. Lo que debe legitimarse no sólo en la realidad nueva, sino también las etapas por las que ésta se asume y se mantiene, y el abandono o repudió de todas las realidades que se den como alternativa. El aspecto

²⁶ A esto se refería Durkheim en su análisis del carácter inevitablemente social de la religión. Sin embargo, preferiríamos no usar su término "Iglesia" para referirnos a la "comunidad moral" de la religión, porque sólo resulta apropiado para un caso históricamente específico en la institucionalización de la religión.

²⁷ Los estudios de las técnicas de "lavado de cerebro" de los comunistas chinos son altamente reveladores de las pautas básicas, con respecto a la alternación. Cf., por ejemplo, Edward Hunter, *Brainwashing in Red China* (Nueva York, Vanguard Press, 1951). Goffman, en su *Asyiums*, se acerca a la demostración del paralelo -en cuanto a procedimiento se refiere- con la psicoterapia de grupo en Norteamérica.

²⁸ Comparece nuevamente con Festinger respecto de la acción de evitar definiciones discrepantes de la realidad.

liquidador del mecanismo conceptual en particular importancia dado el problema del desmantelamiento que debe resolverse. La realidad antigua, así como las colectividades y otros significantes que previamente la mediatizaron para el individuo, debe volver a re-interpretarse dentro del aparato legitimador de la nueva realidad. Esta re-interpretación provoca una ruptura en la biografía subjetiva del individuo en la forma de "antes de Cristo" y "después de Cristo", o "pre-Damasco" y "pos-Damasco". Todo lo que precedió al alternación se aprende ahora como conducente a ella (como un "Antiguo Testamento", por así decir, o como una *praeparatio evangelii*), y todo lo posterior como enamorado de su nueva realidad. Esto involucra una nueva interpretación de la biografía anterior in toto según la fórmula: "Entonces yo creía... ahora sé". Esto incluye con frecuencia la retroyección al pasado de los esquemas actuales (cuya fórmula es: "Yo ya sabía entonces, aunque de manera vaga...") y motivos interpretativos que no estaban subjetivamente presentes en el pasado, pero que ahora se necesitan para volver a interpretar lo que sucedió entonces (cuya fórmula es: "realmente hice esto porque..."). La biografía anterior a la alternación se elimina típicamente in toto colocando la dentro de una categoría negativa que ocupa una posición estratégica en el nuevo aparato legitimador: "Cuando yo todavía llevaba una vida pecadora", "Cuando todavía me hallaba preso en la conciencia burguesa", "Cuando yo todavía estaba motivado por esas conscientes urgencias neurótica". De esa manera la ruptura biográfica se identifica con una separación cognoscitiva entre la obscuridad y la luz.

Además de la nueva interpretación in toto, deben producirse nuevas interpretaciones particulares de hechos y personas del pasado con significación pasada. Por supuesto que lo mejor para el individuo sería que olvidarse por completo algo de esto. Pero olvidar por completo resulta notablemente difícil. Lo que se necesita, por lo tanto, es una re-interpretación radical del significado de esos hechos o personas de la propia biografía pasada. Ya que inventar cosas que nunca sucedieron resulta relativamente más fácil que olvidar las que sucedieron realmente, el individuo puede urdir e insertar hechos donde quiera que se necesiten para armonizar el pasado que se recuerda con el que se re-interpreta. Como ahora la nueva realidad, más que la antigua, resulta predominantemente plausible para él, puede ser perfectamente "sincero" al adoptar ese procedimiento: subjetivamente, no está contando mentiras con respecto de su pasado, sino alineándolo con la verdad que, por fuerza, abarca tanto el presente como el pasado. Dicho sea de paso, este punto tiene gran importancia si se requieren comprender adecuadamente los motivos que existen detrás de las falsificaciones y adulteraciones de documentos religiosos que registra la historia repetidamente. También las personas, en particular los otros significantes, se re-interpretan de manera similar. Los otros significantes se convierten ahora en actores de un drama cuyo significado les resulta necesariamente opaco; y no es de sorprender que rechacen típicamente semejante adjudicación. Esta es la razón por la que los profetas sufren típicamente grandes fracasos en su ciudad natal, y en este contexto es como hay que entender la frase de Jesús cuando dijo que sus adeptos debían abandonar a sus padres y madres.

Ahora no resulta difícil proponer una "receta" específica para la alteración dentro de cualquier realidad que se conciba, por inadmisibles que resulte desde el punto de vista del espectador. Es posible prescribir procedimientos específicos, por ejemplo, para convencer a individuos de que podrán comunicarse con seres de otros planetas, siempre que guarden una estricta dieta de pescado crudo. Dejamos a la imaginación del lector, si es que se siente

dispuesto para ello, el calcular los detalles de semejante secta de ictiófagos. La “receta” entrañaría la construcción de una estructura de plausibilidad para ictiófagos, debidamente segregada del mundo exterior y equipada con el personal socializador y terapéutico necesario; la elaboración de un cuerpo de conocimiento para ictiófagos, suficientemente artificioso como para explicar por qué el nexos, evidente por sí mismo, entre el pescado crudo y la telepatía galáctica no se había descubierto antes; y las legitimaciones y liquidaciones necesarias para dar sentido al viaje del individuo hacia esta gran verdad. Si se observan cuidadosamente estos procedimientos, existirán grandes probabilidades de éxito una vez que el individuo haya sido atraído o secuestrado por el instituto de lavado de cerebro ictiófago.

En la práctica se dan, por supuesto, muchos tipos intermedios entre la re-socialización, como la hemos descrito, y la socialización secundaria, que sigue construyendo sobre las internalizaciones primarias. En estas últimas se producen transformaciones parciales de la realidad subjetiva o de sectores determinados de ella. Esas transformaciones parciales son comunes en la sociedad contemporánea en lo referente a movilidad social y adiestramiento ocupacional del individuo²⁹. Aquí la transformación de la realidad subjetiva puede alcanzar grandes proporciones cuando el individuo se convierte en un tipo aceptable de clase media superior o en un médico aceptable, y llega a internalizar los aprendices de realidad apropiados. Pero estas transformaciones en particular no alcanzan a lograr la re-socialización. Constituyen sobre la base de la internalizaciones primarias y, en general, evitan las discontinuidades abruptas dentro de la biografía subjetiva del individuo. Como consecuencia de esto, en cara el problema de mantener la coherencia entre los elementos anteriores y posteriores de la realidad subjetiva. Este problema, que no se presenta bajo esta forma en la re-socialización -la cual provoca una ruptura de la biografía subjetiva y re-interpreta el pasado antes que correlacionarlo con el presente-, se hace más agudo cuanto más se acerca la socialización secundaria a la re-socialización, sin que por eso la primera se transforme realmente la segunda. La re-socialización implica cortar el nudo gordiano del problema de la coherencia, renunciando a la búsqueda de esta última y reconstruyendo la realidad de novo.

Los procedimientos para mantener la coherencia comportan también chapucería con el pasado, pero de una manera menos radical: un enfoque dictado por el hecho de que en esos casos suelen haber una asociación continuada con personas o grupos eran significativos antes, que sigue en las cercanías, dispuestas a protestar por las interpretaciones demasiado caprichosas y que tienen que convencerse de que las transformaciones efectuadas son plausibles. Por ejemplo, en el caso de las transformaciones que ocurre juntamente con la movilidad social, existen esquemas interpretativos ya preparados que explican a todos los interesados lo sucedido sin plantear una metamorfosis total del individuo de que se trate. Así pues, los padres de un individuo en movilidad ascendente aceptar con seguridad ciertos cambios en el proceder y en las actitudes de aquel como acompañamiento necesario, y posiblemente a un deseable, de su nueva situación en la vida: "por supuesto"-se digan- Irving ha tenido que moderar su judaísmo ahora que se ha convertido en un médico importante; "por supuesto" que ahora se visite y hablaré otra manera; "por supuesto" que ahora vota por los republicanos; "por supuesto" se ha casado

²⁹ Cf. Thomas Luckmann y Peter L. Berger, “Social mobility and personal identity”, en *European journal of Sociology*, V, pp. 331 y sig., 1964.

con una egresada de "Vassar", y tal vez ahora llegue a ser natural que venga sólo en tanto en tanto a visitar a sus padres. Estos esquemas interpretativos, que ya se ofrecen hechos a medida en una sociedad de gran movilidad ascendente, y que ya están internalizados por el individuo antes de seguir movilidad el mismo, garantizar la continuidad biográfica suaviza las incoherencias que pueden surgir.³⁰

Procedimientos similares se adoptan en situaciones en las que las transformaciones son de índole antes de drástica pero que se definen como temporarias por su duración. Por ejemplo, en adiestramiento para un servicio militar de corta duración, en casos de hospitalización durante un periodo breve.³¹ Aquí la diferencia con la re-socialización de todo tal resulta particularmente fácil de advertir, comparado con lo que ocurre con el adiestramiento para el servicio militar de carrera o con la socialización de pacientes crónicos en los primeros casos, ya se plantea la coherencia con la realidad e identidad previas (existencia como civil o como personas sanas) mediante la suposición de que, eventualmente, se regresará a ellas.

En términos generales, puede decirse que los procedimientos involucrados son de carácter opuesto. En la re-socialización el pasado se re-interpreta conforme con la realidad presente, con tendencias a retroyectar al pasado diversos elementos que, en ese entonces, no estaban subjetivamente disponibles. En la socialización secundaria en recientes interpreta de modo que se haya en relación continua con el pasado, con tendencias a minimizar aquellas transformaciones que se hayan efectuado realmente. Dicho de otra manera, la base de la realidad para la re-socialización es el presente, en tanto que para la socialización secundaria es el pasado.

2. INTERNALIZACIÓN Y ESTRUCTURAS SOCIAL

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una esto dura social específica. No sólo su contenido, sino también su grado de "éxito" tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales. En otras palabras, el análisis micro-sociológico o socio-psicológico de los fenómenos de internalización debe siempre tener como transfondo una comprensión macro-sociológica de sus aspectos estructurales.³²

En el plano del análisis teórico que intentamos en este lugar, no podemos internarnos en un estudio pormenorizado de las diferentes relaciones empíricas entre los contenidos de la socialización y las configuraciones socio-estructurales.³³ Con todo, puede hacerse algunas observaciones generales con respecto a los aspectos socio-estructurales del "éxito" de la socialización. Por "socialización exitosa" entendemos el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad por supuesto).

³⁰ Atañen a éste punto el concepto de "dirección por otros" de Riesman, y el de "socialización anticipada" de Merton.

³¹ Cf. los ensayos sobre la sociología médica de Eliot Freidson, Theodor J. Litman y Julius A. Roth en *Human Behavior and Social Processes*, compilado por Arnold Rose.

³² Nuestra argumentación implica la necesidad de un transfondo macro-sociológico para los análisis de la internalización, o sea, de una apreciación de la estructuras social dentro del actual se produce la internalización. La psicología social norteamericana de nuestros días está muy debilitada por el hecho de que tiene una amplia carencia de dicho transfondo.

³³ Cf. Gerth y Mills, op. cit. También cf. Tenbruck, op. cit., quien adjudica un lugar prominentemente a las bases estructurales de la personalidad en su tipología de las sociedades primitivas, tradicionales y modernas.

Inversamente, la "socialización deficiente" debe entenderse en razón a la simetría existente entre la realidad objetiva y la subjetiva. Como ya hemos visto, la socialización totalmente exitosa resulta imposible desde el punto de vista antropológico. Pero, al menos, la socialización totalmente deficiente es un poco frecuente y se limita a los casos de individuos con los que fracasa aún la socialización mínima, debido a una patología orgánica extrema por lo tanto, nuestro análisis debe ocuparse de las gradaciones en un continuum cuyos polos extremos son empíricamente inaccesibles, análisis que resulta de utilidad porque permite algunas aseveraciones generales en cuanto a las condiciones y consecuencias de la socialización exitosa.

El éxito máximo la socialización probablemente se obtenga en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento. La socialización en esas condiciones produce identidades socialmente pre-definidas y perfiladas en alto grado. Como todo individuo encara esencialmente el mismo programa institucional para su vida en sociedad, la fuerza integrar el orden institucional se hace gravitar con mayor o menor peso sobre cada individuo, produciendo una masividad compulsiva para la realidad objetiva que ha de ser internalizar. La identidad, pues, se haya sumamente perfiladas en el sentido de que representa totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. Dicho con sencillez, todo en gran medida son lo que se supone sean. En una sociedad de esta clase las identidades se reconocen con facilidad, tanto objetiva como subjetivamente. Todos saben quién es cada uno y quiénes son los otros. Un caballero es un caballero, y un labriego es un labriego, tanto para nosotros como para sí mismos. Por consiguiente, no existe problema de identidad. La pregunta "¿quién soy yo?" No es probable que aparezca en la conciencia, puesto que la respuesta socialmente pre-determinada es masivamente real desde el punto de vista subjetivo y queda confirmada consistentemente en toda interacción significativa. Esto de ninguna manera implica que el individuo se sienta satisfecho de su identidad. Probablemente nunca fue agradable ser labriego, por ejemplo. Ser labriego entrañaba problemas de todas clases, subjetivamente reales, urgentes y que estaban mucho de acarrear felicidad; pero no entrañaban el problema de identidad. Se era un labriego miserable, tal vez hasta rebelde, pero era labriego. Las personas formadas en tales condiciones probablemente no se conciben ellas mismas como "profundidades ocultas" en un sentido psicológico. Los yo de la "superficie" y de "bajo la superficie" se diferencian sólo en cuanto a la extensión de realidad subjetiva que aparece ante la conciencia de un momento dado, y no en una diferenciación permanente de "estratos" del yo. Por ejemplo, el labriego se aprende en un "rol" cuando castiga a su mujer, y en otro cuando se humilla ante su señor. En cada uno de los casos, el otro "rol" es la "debajo de la superficie", vale decir que está desatendido en la conciencia del labriego. Pero ninguno de los "roles" que plantean como un yo "más profundo" o "más real"; en otras palabras, el individuo en esa clase de sociedad no sólo es lo que se supone sea, sino que lo es de manera unificada, "no estratificada".³⁴

En tales condiciones la socialización deficiente ocurre sólo como resultado de accidentes biográficos, ya sean biológicos o sociales. Por ejemplo, la socialización primaria de un niño puede disminuirse por causa de una deformidad física que lleva un estigma social o un

³⁴ La implicancia importante de esto consiste en que la mayoría de los modelos psicológicos, incluso los de la psicología científica contemporánea, tienen aplicabilidad histórico-social limitada. Además, está implícito que una psicología sociológica tendrá que ser al mismo tiempo una psicología histórica.

estigma basado en definiciones sociales.³⁵ El cojo y el bastardo constituyen prototipos de estos dos casos. Existe también la posibilidad de que la nueva socialización se vea intrínsecamente impedida por inconvenientes biológicos, en el caso de la debilidad mental profunda. Todos estos casos tienen el carácter de desgracias personales y no proporcionan el fundamento para la institucionalización de anti-identidades y de la anti-realidad. Por cierto que este hecho provee la medida de la desgracia existente en esas biografías. En una sociedad de esta clase, el individuo cojo o bastardo no tiene virtualmente una defensa subjetiva contra la identidad estigmatizada que se le atribuye. Es lo que se supone sea, tanto para sí mismo, como para sus otros significantes y para la comunidad en conjunto. Es innegable quién puede reaccionar contra su destino con resentimiento o con rabia pero se sentirá resentido o rabioso que ser inferior. Su resentimiento y su rabia hasta pueden servirle como ratificaciones decisivas de su identidad socialmente definida como ser inferior, ya que sus superiores, por definición, se hallan por encima de esas menciones desleales. Está aprisionado por la realidad objetiva de su sociedad, si bien a esa realidad la tiene subjetivamente presente como algo ajeno y trunco. Dicho individuo se habrá socializado deficientemente, o sea, existirá un alto grado de asimetría entre la realidad socialmente definida, en la que se haya preso de facto como si estuviera en un mundo ajeno, y su propia realidad subjetiva, que refleja ese mundo apenas muy imperfectamente. Esta asimetría no tendrá, sin embargo, consecuencias estructurales acumulativas, porque carece de una base social dentro de la cual podría cristalizar un anti-mundo con su propio grupo institucionalizado de anti-identidades. El mismo individuo deficientemente socializado está socialmente pre-definido como un tipo perfilados: el cojo, el bastardo, el idiota, etcétera. Consecuentemente, cualesquiera que sean las auto-identificaciones opuestas que puedan surgir por momentos en su propia conciencia, carecerán de toda estructura de plausibilidad que podría transformarlas en algo más que fantasías efímeras.

Las anti-definiciones incipientes de la realidad e identidad se presentan en cuanto a los individuos de esa clase se congregan en grupo socialmente durables, lo que pone en acción un proceso de cambio que servirá de introducción a una distribución de conocimiento más compleja. Ahora puede comenzar a objetivizarse una anti-realidad en un grupo marginal de los deficientemente socializados. Al llegar a éste punto el grupo iniciara, por supuesto, sus propios procesos de socialización. Por ejemplo, los leprosos y los hijos de leprosos pueden ser estigmatizados dentro de una sociedad. Esta estigmatización tarde se limiten a los afectados físicamente por esa enfermedad, o puede abarcar a otros por definición social, por ejemplo, a los que nacieron durante un terremoto. Así pues, los individuos pueden definirse como leprosos de nacimiento, y esa definición puede afectar seriamente su socialización primaria, por ejemplo, bajo los auspicios de una anciana desequilibrada que los mantenga vivo es físicamente más allá de los confines de la comunidad y les transmita apenas un mínimo de las tradiciones institucionales comunitarias. En tanto estos individuos -aunque sea más de un puñado- no formen una anti-comunidad propia, sus identidades tanto objetivas como subjetivas se pre-definirán de acuerdo con el programa institucional que les confiera la comunidad. Serán leprosos y nada más.

³⁵ Cf. Erving Goffman, *Stigma* (Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall, 1963). También cf. A. Kardiner y L. Ovesey, *The Mark of Oppression* (Nueva York, Norton, 1951).

La situación empieza cambiar cuando existe una colonia de leprosos suficientemente grandes y durables para servir de estructura de plausibilidad a las anti-definiciones de la realidad, y del destino de ser leproso. Ser leproso, aunque sea en término de udicación biológica o social, puede ahora considerarse tal vez como signo de una especial elección divina. Los individuos impedidos de internalizar totalmente en la realidad de la comunidad podrán ahora socializarse dentro de la anti-realidad de la colonia de leprosos; vale decir que la socialización deficiente dentro de un mundo social puede ir acompañada de una socialización exitosa dentro de otro mundo. En cualquiera de las primeras etapas de ese proceso de cambio, la cristalización de la anti-realidad y de la anti-identidad pueden ocultarse al conocimiento de la comunidad más general, que todavía predefine e identifica continuamente a estos individuos como leprosos, y nada más. Se ignora que son "realmente" y hijos especiales de los dioses. A esta altura un individuo ubicado en la categoría de leproso puede descubrir "profundidades ocultas" dentro de sí. La pregunta "¿quién soy yo?" Se vuelve posiblemente porque se dispone socialmente de dos respuestas antagónicas: la de la anciana desequilibrada ("eres un leproso") y la de los propios elencos socializadores desde la colonia ("eres hijo de un Dios"). Como el individuo acuerda un estatuto privilegiado dentro de su conciencia y las definiciones de la realidad y de sí mismo hechas por la colonia, se produce una ruptura entre su comportamiento "visible" en la comunidad más general y su auto-identificación "invisible" como alguien muy diferente. En otras palabras, aparece una resquebrajadura entre "apariencia" y "realidad" en la auto-aprehensión del individuo. Ya no es lo que se supone que sea. Actúa como leproso, pero es hijo de un Dios. Si hemos de impulsar éste ejemplo un paso más adelante, hasta el punto en el que la resquebrajadura se hace visible a la comunidad no leprosa, no será difícil advertir que también la realidad de la comunidad resultará afectada por este cambio. Como mínimo, ya no será sencillo reconocer la identidad, de nadie, pero si los leprosos pueden negarse a hacer lo que se supone son, otros también pueden hacerlo, y quizá hasta uno mismo. Si este proceso puede parecer fantástico al principio, se ejemplifica magistralmente recordando la definición que dio Gandhi a los parias del hinduismo: harijans, o sea, "hijos de Dios".

Una vez que en una sociedad existe una distribución más compleja del conocimiento, la socialización deficiente puede resultar de otros significantes diferentes que mediatizan realidades objetivas diferentes para el individuo. Dicho de otra manera, la socialización deficiente puede ser resultado de la heterogeneidad en los elencos socializadores. Esto puede ocurrir de muchas maneras. Pueden existir situaciones en las que todos los significantes de la socialización primaria mediatizan una realidad común, pero desde perspectivas muy diferentes. En cierto grado, por supuesto, otros significantes tiene una perspectiva diferente de la realidad común simplemente en virtud de ser un individuo específico con una biografía específica. Pero las consecuencias que aquí tenemos en mente se producen sólo cuando las diferencias entre los otros significantes corresponden a sus tipos sociales más que a sus idiosincrasias individuales. Por ejemplo, hombres y mujeres pueden "habitar" mundos sociales muy diferentes en una sociedad. Si tanto los hombres como las mujeres funcionan como otros significantes en la socialización primaria, mediatizan estas realidades discrepantes respecto del niño. Esto de por si no provoca la amenaza de socialización deficiente las versiones masculina y femenina de la realidad se reconocen socialmente y este reconocimiento también se transmiten la socialización primaria. Así pues, hay una supremacía pre-definida de la versión masculina para el niño varón y de la versión femenina para la mujer. El niño conocerá la versión que pertenece al

otro sexo con el alcance que le han mediatizado los otros significantes del sexo opuesto, pero no se identificara con esa versión. A una distribución mínima del conocimiento plantea jurisdicciones específicas para las diferentes versiones de la realidad común.

Es de suponer que todos los hombres, una vez socializados, resultan en potencia "traidores a sí mismos". El problema interno de esa "traición" se vuelve mucho más complicado si lleva aparejado el problema adicional de cuál de sus "yo" es el traicionado en el momento dado, problema que se plantea tan pronto como la identificación con otros significantes diferentes incluyen a otros generalizados diferentes. El niño está traicionando a sus pares cuando se prepara para los misterios y a su ayo cuando se adiestra para ser caballero, así como traiciona a su grupo de pares al ser un estudiante "modelo" y a sus padres al robar un automóvil. En cada traición existe una concomitante "traición a sí mismos" en cuanto a que se ha identificado con los dos mundos discrepantes. Ya hemos examinado las diversas opciones que se le ofrecen al analizar antes la alternación, aunque está claro que esas opciones poseen una realidad subjetiva diferentes cuando ya se internalizan en la socialización primaria. Podemos presumir sin equivocarnos que la alternación sigue constituyendo una amenaza que dura toda la vida para cualquier realidad subjetiva que pueda surgir en un conflicto semejante, como resultado de cualquier opción que fuere; amenaza que se le plantea de una vez por todas con la introducción de la posibilidad de una alternativa en la socialización primaria misma.

La posibilidad de "individualismo" (vale decir, una elección individual entre realidades e identidades discrepantes" se vincula directamente con la posibilidad de su socialización deficiente. Hemos sostenido que esta última suscita la pregunta: "¿quién soy yo?" En el contexto socio-estructural en el que se reconocen como tal a la socialización deficiente, surge la misma pregunta para el individuo exitosamente socializado cuando reflexiona sobre los deficientemente socializados. Tarde o temprano se enfrentarán con éstos "yo ocultos", los "traidores", los que han alternado o están alternando entre mundos discrepantes. Por una especie de efecto de espejo, la pregunta puede llegar a ser aplicable a él mismo, en primer lugar de acuerdo con la fórmula: "si no fuera por la gracia de Dios, ahí estaría yo" y, eventualmente tal vez, con la de: "si están ellos ¿por qué no yo?" Como esto se abre la caja de Pandora de las opciones "individualistas", que eventualmente llegará generalizado, prescindiendo de él hecho de que el curso de la propia biografía haya estado no determinado por opciones "buenas" o "malas". El "individualista" surge como un tipo social específico que tiene al menos el potencial para peregrinar entre una cantidad de mundos disponibles y que, deliberadamente y conscientemente, ha fabricado un yo con el "material" proporcionado por una cantidad de identidades disponibles.

Una tercera situación de importancia que lleva a la socialización deficiente es la que aparece cuando existen discrepancias entre la socialización primaria secundaria. La unidad de la socialización primaria se mantiene, pero en la secundaria las realidades e identidades que se dan como alternativas aparecen como opciones subjetivas. Las opciones están limitadas, por supuestos, por el contexto socio-estructural del individuo. Por ejemplo, es posible que quiera llegar a ser caballero; pero por su posición social esta ambición es absurda. Cuando la socialización secundaria ha llegado a diferenciarse hasta el punto en el que se hace posible la desidentificación subjetiva con el "lugar adecuado" que se ocupa dentro de la sociedad, y en el que al mismo tiempo la estructura social no permite la realización de la identidad subjetivamente elegida, se produce una manifestación interesante.

3. TEORÍAS DE LA IDENTIDAD

La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el Interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la sutura social dada, manteniéndola, modificándola o aún transformándola. Las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas.

Si se tiene en cuenta ésta dialéctica se puede evitar la noción errónea de "identidades colectivas", sin tener que recurrir a la singularidad, *sub specie aeternitatis*, de la existencia individual.⁴⁰ Las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad, reconocibles en casos individuales. En este sentido, se puede afirmar el norteamericano tiene una identidad diferente a la del francés. En neoyorquino de la del habitante del medio-oeste, el ejecutivo de la del vagabundo, y así sucesivamente. Como hemos visto, la orientación el comportamiento en la vida cotidiana depende de esas tipificaciones, lo que significa que los tipos de identidad pueden observarse en la vida cotidiana y que las aseveraciones, como las expresadas anteriormente, pueden ser verificadas -o refutadas- por hombres corrientes importados de sentido común. El norteamericano que dude de que los franceses son diferentes a él puede ir a Francia y comprobarlo en persona. A todas luces, el status de esas tipificaciones no puede compararse con el de las construcciones de las ciencias sociales, ni tampoco la verificación y refutación ser efecto va conforme con los cánones del método científico. Debemos dejar a un lado el problema metodológico respecto de en que consiste la relación exacta entre las tipificaciones de la vida cotidiana y las construcciones científicas (un puritano sabía el mismo que lo era sin mucha deliberación y que como tal lo consideraban, por ejemplo, los anglicanos; pero al sociólogo que desea verificar la tesis de Max Weber sobre la ética puritano debe atenerse a procedimientos algo diferentes y más complejos si quiere "reconocer" los referentes empíricos del tipo ideal Weberiano). El punto de interés en el presente contexto reside en que los tipos de identidad son "observables" y "verificables" en la experiencia pre-teórica y por ende pre-científica.

La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo de la sociedad. Por otra parte, los tipos de identidad son productos sociales *tout court*, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva (el grado de estabilidad, a su vez, se determinan socialmente, por supuesto). En cuanto tales, constituyen el tópico de cierta forma de la teorización en cualquier sociedad, aún cuando sean estables y la formación de las identidades individuales resulte relativamente no problemática. Las teorías sobre la identidad siempre se hallan inciertas en una interpretación más general de la realidad; estas "empotradas" dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas, y varía su

⁴⁰ No es aconsejable hablar de "identidad colectiva" a causa del peligro de hipostatización es la sociología "hegeliana" de Alemania en las décadas de 1920 y 1930 (tal el caso de la obra de Othmar Spann). Ese peligro se halla presente, en mayor o menor medida, en diversas obras del escuela de Durkheim y en la escuela de "cultura de personalidad" de la antropología cultural norteamericana.

carácter de acuerdo con esto último. La identidad permanece ininteligible a menos que se la ubique en un mundo. Cualquier teorización sobre la identidad -o sobre tipos específicos identidad- debe por tanto producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas entre aquellas y éstos se ubica. Volveremos sobre este punto más adelante.

Hay que descartar nuevamente que aquí nos referimos a teorías identidad en cuanto fenómeno social, o sea, sin prejuizar sobre su aceptabilidad por la ciencia moderna. En realidad, mencionaremos estos teorías como "psicológicas", que abarcan toda teoría sobre la identidad que aspire a explicar el fenómeno empírico de manera amplia, tenga o no "validez" dicha explicación para la disciplina científica contemporánea de ese nombre.

Si las teorías de la identidad siempre se inserta en las teorías más amplia sobre la realidad, esto debe entenderse en términos de la lógica y subyace a esta última. Por ejemplo, una psicología que interpreta ciertos fenómenos empíricos como posición diabólica tiene como matiz una teoría mitológica del cosmos, y resulta inapropiado interpretar la dentro de un marco de referencia no mitológico. Similarmente, una psicología que interpreta los mismos fenómenos según los trastornos eléctricos del cerebro tiene como trasfondo una teoría científica general de la realidad, tanto humana como no humana, y deriva su coherencia de la lógica que subyace esa teoría. Dicho sencillamente, la psicología siempre presupone una cosmología.

Este punto puede ejemplificarse adecuadamente por referencia a la expresión "orientada a la realidad"⁴¹ tan usada en psiquiatría. Un psiquiatra que trata de diagnosticar a un individuo cuya situación psicológica está en duda, le formula preguntas para determinar el grado de su "orientación de la realidad", lo cual es muy lógico: desde un punto de vista psiquiátrico, existe indudablemente algo problemático en el individuo que no sabe en qué día de la semana esta o que admite con prontitud haber hablado con los espíritus de los muertos. Por cierto que usan el término "orientado a la realidad" resulta útil en ese contexto. Pero el psicólogo tiene que formular una pregunta adicional: "¿cuál realidad?" Dicho sea de paso, este agregado no deja de ser relevante desde el punto de vista psiquiátrico. El psiquiatra tomará, por cierto, en cuenta cuando un individuo no sabe qué día de la semana es, si acaba de llegar en avión de retropulsión desde otro continente. Tal vez no sepa en que día esta, simplemente porque todavía tiene "otra hora", por ejemplo, la hora de Calcuta en desde la hora oficial del hemisferio oriental. Si el psiquiatra posee cierta sensibilidad para el contexto socio-cultural de las condiciones psicológicas, sacará conclusiones diferentes sobre el individuo que habla con los muertos, según sea que éste provenga, por ejemplo, de Nueva York o de una compañía de Haití. El individuo podría estar "en otra realidad", en el mismo sentido socialmente objetivo con el individuo antes citado estaba "en otra hora". En otras palabras, las cuestiones referentes a la situación psicológica no pueden decidirse sin reconocer las definiciones de la realidad que se dan por establecidas en las situaciones sociales del individuo. Para expresarlo más terminalmente, la situación psicológica está relacionada con las definiciones sociales de la realidad en general y, de por sí, se define socialmente.⁴²

La aparición de las psicologías introduce una nueva relación dialéctica entre la identidad y la sociedad: la relación entre la teoría psicológica y de aquellos elementos de la realidad subjetiva que pretenden definir y explicar. El nivel de esa teorización puede variar

⁴¹ Lo que aquí está implícito es, por supuesto, una crítica sociológica del "principios de realidad" freudiano.

⁴² Cf. Peter L. Berger, "Towards a Sociological Understanding of Psychoanalysis", en *Social Research*, primavera de 1965, pp. 26 y siguientes.

mucho, por supuesto, como ocurre en todas las legitimaciones teóricas. Lo que se dijo ante sobre los orígenes y las frases de las teorías legitimadoras se aplica aquí con igual validez, pero con una diferencia que tiene su importancia. Las psicologías pertenecen a una dimensión de la realidad que posee la mayor y más continua relevancia subjetiva para todos los individuos. Por lo tanto, la dialéctica entre la teoría y la realidad afecta al individuo de manera palpablemente directa e intensiva.

Cuando las teorías psicológicas alcanzan un alto grado de complejidad intelectual, existen posibilidades de que serán administradas por planteles específicamente adiestrados en este cuerpo de conocimiento. Cualquiera que sea la organización social de estos especialistas, las teorías psicológicas vuelven introducirse en la vida cotidiana aportando los esquemas interactivos para tratar los casos problemáticos. Los problemas que surgen de la dialéctica entre el identidad subjetiva y las adjudicaciones de identidad social, o entre la identidad y su substrato biológico (del que hablaremos más adelante), puede calificarse de acuerdo con categorías teóricas, lo que, naturalmente, constituye el presupuesto de cualquier terapia. Las teorías psicológicas sirven, pues, para legitimar los procedimientos establecidos en la sociedad para el mantenimiento y reparación de la identidad, proporcionando el eslabonamiento teórico entre la identidad y el mundo, ya que estos se definen socialmente y se asumen subjetivamente.

Las teorías psicológicas pueden ser empíricas adecuadas o inadecuadas, en lo cual no nos referimos a su ajuste de acuerdo con los cánones de procedimiento de la ciencia empírica, sino más bien en cuanto esquemas interpretativos aplicables por el especialista o el profano a los fenómenos empíricos de la vida cotidiana. Por ejemplo, una teoría psicológica que plantea la posesión demoníaca no es probable que resulte apropiada para interpretar los problemas de identidad de los intelectuales judíos de clase media en la ciudad de Nueva York. Esta clase de gente, sencillamente, no posee una identidad capaz de producir fenómenos que pudieran interpretarse de esa manera. Los demonios, si es que los hay, parecen evitarlo. Por otra parte, no es probable que el psicoanálisis resulte adecuado para la interpretación de los problemas de identidad y la compañía de Haití, mientras que alguna clase de psicología vudú podría proporcionar a esquemas imperativos con alto grado de exactitud empírica. Las dos psicologías demuestran su ajuste empírico en su aplicabilidad terapéutica; pero con eso ninguna demuestra el status ontológico de sus categorías. Los dioses vudú, ni la energía de la libido pueden existir fuera del mundo definido en los respectivos contextos sociales; pero dentro de esos contextos existen realmente en virtud de la definición social y se internalizan como realidades en el curso de la socialización. Los campesinos de Haití están poseídos y los intelectuales de Nueva York son neuróticos. La posesión y la neurosis son, pues, constituyentes de la realidad tanto objetiva como subjetiva en esos contextos. Esta realidad resulte empíricamente accesible en la vida cotidiana; las teorías psicológicas respectivas son empíricamente adecuadas precisamente en el mismo sentido. En este lugar no corresponde ocuparnos de si existe la posibilidad de que las teorías psicológicas puedan desarrollarse, y de qué manera, para trascender esta relatividad histórico-social.

En tanto estas teorías psicológicas resulten inadecuadas en tal sentido, tendrán capacidad de verificación empírica. También aquí lo que está en juego no es la verificación en el sentido científico, sino la prueba en la experiencia de la vida social cotidiana. Por ejemplo, puede sostenerse que los individuos nacidos en determinados días del mes tienen posibilidades de ser poseídos, o que los individuos que tienen madres dominadoras es

probable que sean neuróticos. Esas proposiciones resultan empíricamente verificables en la medida en que correspondan a teorías adecuadas, en el sentido antes mencionado. Esta verificación puede ser realizada tanto por los que participaron como por los que observan desde fuera de la situación social en cuestión. Un etnólogo haitiano puede descubrir empíricamente la neurosis de Nueva York, así como un etnólogo norteamericano puede descubrir empíricamente la posesión vudú. El presupuesto para esos descubrimientos consiste sencillamente en que el observador desde fuera estar dispuesto a emplear el mecanismo conceptual de la psicología nativa para la indagación que se propone. Si esta o no dispuesto a acordar a esa psicología una validez epistemológico más general, es una cuestión que no atañe a la investigación empírica inmediata.

Otra manera de decir que las teorías psicológicas son adecuadas consiste en decir que reflejan la realidad psicológica que pretenden explicar. Pero si en esto consistiera toda la cuestión la relación entre teoría y realidad aquí no resultaría dialéctica. La dialéctica genuina aparece a causa de la potencia realizadora de las teorías psicológicas. Puesto que las teorías psicológicas son elementos de la definición social de la realidad, su capacidad de generación de la realidad es una característica que comparten con otras teorías legitimadoras; sin embargo, su potencia realizadora asume grandes dimensiones, en particular porque se realizan por medio de procesos que sirven para la formación de la identidad y que tienen una carga emocional. Si una psicología llega a establecerse socialmente (o sea, si llega a ser reconocida en general, interpretación adecuada de la realidad objetiva), tiende a realizarse imperiosamente en los fenómenos que pretenden interpretar. Su internalización se acelera por el hecho de que pertenece a la realidad interna, de modo que el individuo la realiza en el acto mismo de internalizarla. Asimismo, ya que una psicología pertenece por definición a la identidad, resulta probable que su internalización vaya acompañada de identificación y, por ende, es probable que ipso facto pueda formar la identidad. Por este íntimo nexo entre la internalización y la identificación, las teorías psicológicas se diferencian muchos otros tipos de teorías.

Como los problemas de socialización deficiente resultan sumamente conducentes a este tipo de teorización, no es extraño que las teorías psicológicas posean mayor aptitud para producir efectos socializadores. Esto no es lo mismo que decir que la psicología se auto-verifica. Como ya hemos indicado, la verificación resulta de confrontar las teorías psicológicas con la realidad psicológica en cuanto empíricamente accesible. Las psicologías producen una realidad que a su vez sirven de base a su verificación. En otras palabras, aquí se trata de dialéctica, no de tautología.

El campesino haitiano que internaliza la psicología vudú se convertirá en poseído tan pronto como descubra ciertas señales bien definidas. Similarmente, el intelectual neoyorquino que internaliza la psicología freudiana se volverá de neurótico tan pronto diagnostique ciertos síntomas bien conocidos. Ciertamente, resulta posible que, dando un cierto contexto biográfico, las señales o los síntomas sean producidos por el individuo mismo. En ese caso, el haitiano no producirá síntomas de neurosis, sino señales de posesión, mientras que neoyorquino construirá su neurosis de conformidad con la sintomatología reconocida. Esto nada tiene que ver con la "histeria colectiva" y mucho menos con la enfermedad fingida, pero si se relaciona con la impronta de los tipos de identidad societales sobre la realidad subjetiva individual de la gente sensata corriente. El grado de identificación variará con las condiciones de la internalización, como se estudió previamente, y dependerá, por ejemplo, de que se haya efectuado, o bien en la socialización

primaria, o bien en la secundaria. El establecimiento social de una psicología, el también entraña la atribución de ciertos "roles" sociales a los elencos que administran la teoría y su aplicación terapéutica, dependerá naturalmente de una variedad de circunstancias histórico-sociales⁴³. Pero cuando más se establezca socialmente, más abundarán los fenómenos que sirven para interpretar.

Si planteamos la posibilidad de que lleguen a adoptarse ciertas psicologías en el curso de un proceso realizador, damos por implícita la cuestión de porque surgen en primer lugar teorías todavía inadecuadas (como tendrían que serlo en las primeras etapas de este proceso). Dicho más sencillamente, ¿por qué una psicología tiene que reemplazar a otra en la historia? La respuesta general es que ese cambio se produce cuando la identidad aparece como problema, sea por las razones que fuere. El problema puede surgir de la dialéctica de la realidad psicológica y la estructura social. Los cambios radicales en la estructura social (como por ejemplo, los cambios provocados por la Revolución Industrial) pueden desembocar en cambios concomitantes en la realidad psicológica. En ese caso, pueden surgir nuevas teorías psicológicas, en razón de que las antiguas ya no explican adecuadamente los fenómenos empíricos que se producen. La teorización sobre el identidad buscará entonces tomar conocimiento de las transformación de identidad que han ocurrido de hecho, y ella misma sufrirá transformaciones en este proceso. Por otra parte, de identidad puede volverse problemática en el plano de la teoría misma, vale decir, como resultado de desarrollos teóricos intrínsecos. En tal caso, las teorías psicológicas serán pergeñadas "antes de el hecho", por así decir. Su establecimiento social subsiguiente y su potencia correlativa para generar realidad puede producirse por una cantidad de afinidades entre los elencos teorizadores y diversos intereses sociales. Una posibilidad histórica está constituida por la manipulación ideológica deliberada a cargo de grupos políticamente interesados.

4. ORGANISMO E IDENTIDAD

Mucho antes de llegar a este punto hablamos de los presupuestos y limitaciones del organismo con respecto a la construcción social de la realidad. Ahora importa hacer hincapié en que el organismo continúa afectando cada base de la actividad constructora de realidad del hombre, y que el mismo organismo resulta, a su vez, afectado por esta actividad. Dicho rudimentariamente, en la socialización, la animalidad del hombre se transforma, pero no queda abolida. Así pues, el estómago del hombre sigue quejándose sordamente, aún cuando éste prosigue su tarea de construir el mundo. Lo que sucede en este mundo, producto suyo, puede ser que su estómago se quejen más, o menos, o de diferente manera. El hombre es aún capaz de comer y teorizar al mismo tiempo. La coexistencia continuada de la animalidad y la social y la del hombre puede apreciarse convenientemente en cualquier diálogo de sobremesa.

Resulta posible hablar de una dialéctica entre la naturaleza y la sociedad⁴⁴, dialéctica que se da en la condición humana y que se manifiesta nuevamente en cada

⁴³ Cf. Ibid.

⁴⁴ La dialéctica entre la naturaleza y la sociedad de aquí se estudia, no puede, en manera alguna, equipararse con la "dialéctica de la naturaleza", tal como la desarrolló Engels y más tarde el marxismo. La primera subraya que la relación del hombre con su propio cuerpo (como con la naturaleza en general) es, de suyo, específicamente humana. La segunda, en cambio, proyectar fenómenos específicamente humanos en la

individuo humano. Para el individuo se desenvuelve, por supuesto, en una situación histórico-social ya estructurada. Hay una dialéctica continua que empieza a existir con las primeras fases de la socialización y sigue desenvolviéndose a través de la existencia del individuo en sociedad, entre cada animal humano y su situación histórico-social. Externamente, consiste en una dialéctica entre la animal individual y el mundo social; internamente, es una dialéctica entre el substrato biológico del individuo y su identidad producida socialmente.

En el aspecto externo todavía es posible decir que el organismo coloca límites a lo que resulta socialmente posible. Como han dicho los abogados constitucionalistas ingleses, el Parlamento puede hacer todo, salvo hacer que los hombres alumbren hijos. Si el Parlamento la intentase, su proyecto fracasaría al chocar contra los hechos inflexibles de la biología humana. Los factores biológicos limitan el campo de las posibilidades sociales que se abre a todo individuo; pero el mundo social, que es pre-existente al individuo, impone a su vez limitaciones a lo que resulta biológicamente posible al organismo. La dialéctica se manifiesta en la limitación mutua del organismo en la sociedad.

Un ejemplo destacado de la limitación que establece la sociedad de las posibilidades biológicas del organismo lo constituye la longevidad. La esperanza de vida varía con la ubicación social. Aún en la sociedad norteamericana contemporánea existe gran discrepancia entre la esperanza de vida de los individuos de clase baja y de los de clase alta. Además, tanto la incidencia como el carácter de la patología varían según la ubicación social. Los individuos de clase baja suelen enfermarse con más frecuencia que los de clase alta: asimismo, tienen enfermedades diferentes. En otras palabras, la sociedad determina cuánto tiempo y de que manera vivirá el organismo individual. Esta determinación puede programarse institucionalmente en la operación de controles sociales, como en la instrucción del derecho.

La sociedad puede mutilar y matar.

En realidad, en este poder que posee sobre la vida y la muerte se manifiesta su control definitivo sobre el individuo.

La sociedad también interviene directamente en el funcionamiento del organismo, sobre todo con respecto a la sexualidad y a la nutrición. Si bien ambas se apoyan en impulsos biológicos, estos impulsos son sumamente plásticos en el animal humano. El nombre es impulsado por su constitución biológica a buscar desahogo sexual y alimento. Pero dicha constitución no le indica dónde buscar satisfacción sexual ni que debe comer. Liberado a sus propios recursos, el hombre puede adherir sexualmente a cualquier objeto y es muy capaz de comer cosas que le causaron la muerte.

La sexualidad y la nutrición se canalizan en direcciones específicas, socialmente más que biológicamente, y esta canalización no sólo impone límites a esas actividades, sino que afecta directamente las funciones del organismo. Así pues, el individuo exitosamente socializado es incapaz de funcionar sexualmente con un objeto sexual "impropios" y tal vez vomite cuando se le ofrece un alimento "impropio". Como ya hemos visto, la canalización social de actividades constituye la esencia de la institucionalización, que es el fundamento para la construcción social de la realidad. Por ello, puede decirse que la realidad social determina no sólo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el

naturaleza no humana y luego procede a deshumanizar teóricamente al hombre considerándolo nada más un objeto de las fuerzas naturales o de las leyes de la naturaleza.

funcionamiento del organismo. De esa manera, ciertas funciones biológicas intrínsecas como el orgasmo y la digestión se estructuran socialmente. La sociedad también determina la manera en que se usa el organismo en actividad: la expresividad, el porte y los gestos se estructuran socialmente. No nos concierne aquí la posibilidad de una sociología del cuerpo surgida a causa de lo que acabamos de afirmar⁴⁵. La cuestión es que la sociedad pone limitaciones al organismo, así como éste pone limitaciones a la sociedad.

En este aspecto interno, la dialéctica se manifiesta como la resistencia del substrato biológico a su amoldamiento social⁴⁶. Esto tiene máxima evidencia en el proceso de socialización primaria. Las dificultades que se presentan en principio para socializar a un niño no pueden explicarse sencillamente en los términos del problema intrínseco de aprendizaje. El animalito se defiende, por así decir. El hecho de que está destinado a perder la batalla no elimina la resistencia de su animalidad a la influencia cada vez más penetrante del mundo social. Por ejemplo, el niño resiste imposición de la estructura temporal de la sociedad sobre la estructura natural vez organismo⁴⁷. Se resiste a comer y dormir de acuerdo con el reloj más que con los reclamos biológicamente dados del organismo. El resistencia va doblegándose progresivamente en el curso de la socialización, pero ser perpetua como frustración en cada oportunidad en que la sociedad prohíbe comer al individuo hambriento e irse a la cama al que tienen sueño junto. Ya socialización comporta inevitablemente esta clase de frustración biológica. La existencia social depende del sojuzgamiento continuo de la resistencia biológicamente fundada del individuo, lo que entraña legitimación, así como institucionalización. De esa manera la sociedad proporciona al individuo diversas explicaciones acerca de por que debe comer tres veces por día y no cuando siente hambre, y explicaciones aún más enérgicas acerca de por qué no debe dormir con su hermana. En la socialización secundaria existen problemas similares para adaptar el organismo al mundo socialmente construido, aunque, por supuesto, el grado de frustración biológica resultará probablemente menos agudo.

En el individuo totalmente socializar existe una dialéctica interna continua entre la identidad y su substrato biológico⁴⁸. El individuo así experimentándose como un organismo, separado de las objetivaciones y relaciones sociales derivadas de sí mismo y, antes de en oposición a ellas. El dialéctica suelen aprenderse como una lucha entre un yo "superior" y uno "inferior", equipara respectivamente con la identidad social y con la animalidad pre-social y, posiblemente, anti-social. El yo "superior" debe afirmarse repetidamente sobre el "inferior", a veces pruebas críticas de fuerza. Por ejemplo, en el benigno de un hombre debe vencer su temor estimativo a la muerte mediante el valor en el combate. Aquí el yo "inferior" es, castigado por el "superior" hasta que se somete, afirmaron del dominio sobre el substrato biológico que resulta indispensable si ha de mantenerse, tanto objetiva como subjetivamente, en la identidad social del guerrero.

⁴⁵ Para esta posibilidad de una disciplina "socio-somática", cf. Georg Simmel, op. Cit., pp. 483 y sigs. el ensayo sobre la "sociología de los sentidos"; Marcel Gauss, *Sociologie et anthropologie* (Paris, Presses Universitaires de France, 1950), pp. 365 y sigs. (el ensayo sobre las "técnicas del cuerpo"); Edward T. Hall, *The Silent Language* (Garden City, N. Y., Doubleday, 1959). El análisis sociológico de la sexualidad aportaría probablemente el más abundante material empírico para esa disciplina.

⁴⁶ Esto fue muy bien captado por Freud en su concepción de la socialización, pero muy desestimado en las adaptaciones funcionalistas de Freud, desde Malinowski en adelante.

⁴⁷ Compárese aquí con Henri Bergson (especialmente su teoría de la duración), Maurice Merleau-Ponty, Alfred Schuzt y Jean Piaget.

⁴⁸ Comparese aquí con Durkheim, Plessner, y también Freud.

Similarmente, un hombre puede obligarse a ejercer sus funciones sexuales venciendo la resistencia inerte de su saciedad fisiológica, con el propósito de mantener su identidad como modelo de hombría. Aquí también el yo “inferior” es obligado a prestar servicio en provecho del “superior”. El triunfo sobre el miedo y sobre la postración sexual son otros tantos ejemplos de la manera en que el substrato biológico resiste y es dominado por el yo social interior del hombre. Huelga aclarar que existen muchos otros triunfos menores que se conquistan rutinariamente en el curso de la vida cotidiana, así como, por cierto, existen derrotas de poca y de mucha importancia.

El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo.

**BONFIL, Batalla Guillermo (1991). “Lo indio desindianizado”.
En: México profundo una civilización negada. Grijalbo México pp. 73-96.**

LO INDIO DESINDIANIZADO

Aunque la ideología colonial dominante restringe la herencia mesoamericana viva al sector de la población que se reconoce como indio, la realidad nacional encierra una verdad diferente. La presencia y vigencia de lo indio se encuentra en casi todo el espectro social y cultural del país, a través de rasgos culturales de muy diversa naturaleza, que indiscutiblemente tiene su origen en la civilización mesoamericana y que se distribuyen con distinta magnitud en los diferentes grupos y capas de la sociedad mexicana. La presencia de la cultura india es, en algunos aspectos, tan cotidiana y omnipresente, que rara vez se repara en su significado profundo y en un largo proceso histórico que hizo posible su persistencia en sectores sociales que asumen hoy una identidad no india.

Una, muchas formas de vida

Si en el conjunto de las culturas indias la diversidad es visible dentro de la unidad básica de la civilización mesoamericana, no ocurre lo mismo con los grupos culturalmente distintos del México no indio. En éste, las diferencias son mucho más marcadas y, como veremos, no se explican de manera suficiente si se pretende verlas como variantes o subculturas de una misma civilización: detrás de esa pluralidad hay una historia de relaciones de poder actuando en el esquema básico de la denominación colonial. Adelantaremos algo que recibirá una atención más detallada en otros capítulos: la falta de unidad y coherencia de la cultura no india en México, es un hecho de por sí mismo cuestiona a fondo los proyectos de integración de la población india a una cultura nacional que se postula como “superior”, porque no existe una cultura nacional unificada sino un conjunto heterogéneo de formas de vida social disimiles y aún contradictorias, que tienen como una de sus causas principales la manera diferente en que cada grupo se ha relacionado históricamente con la civilización mesoamericana.

Un primer factor de la diversidad cultural es el territorio. La variedad de geografías, sin ser determinante absoluta de las diferencias culturales, subyace sin duda en muchas características que distinguen la manera de vivir cada región del país. Este es un fenómeno universal que tuvo gran importancia, como vimos, en la gestión y el desarrollo de la civilización mesoamericana. La diversidad y el contraste de nichos ecológicos con recursos naturales diferentes ha sido el marco permanente de la configuración cultural de México; pero su importancia concreta no ha sido siempre la misma, porque la naturaleza adquiere significado y se transforma en recurso para el hombre, sólo a través de la cultura, y ésta varía en el transcurso de la historia.

Las regiones de México han sido estudiadas desde distintos puntos de vista. Se ha hecho la regionalización del país en términos de la geografía física: tipos de suelo, relieve, vegetación, clima y otros datos de igual naturaleza. También se han delimitado regiones económicas, a partir de la distribución y características de las actividades productivas; la mayor parte de estos trabajos se refiere a la época contemporánea y sólo hay algunos estudios aislados que dan el panorama de la conformación histórica de ciertas regiones económicas. Pero no existe, hasta el momento, una obra que aborde en conjunto las regiones culturales de México. Es claro que este tema presenta mayores problemas: es poco confiable delimitar una región por la sola presencia o ausencia de un cierto número de rasgos culturales aislados y resulta difícil manejar toda la información (histórica y actual) que permitiría construir una imagen más próxima a la realidad, tomando en cuenta que las regiones culturales son fenómenos históricos, que se transforman y reacomodan por la acción de factores de distinta naturaleza. Pese a la ausencia de un panorama sistematizado, la existencia de culturas regionales diferentes es un hecho innegable que se constata fácilmente, con sólo viajar un tanto por el país, con los sentidos abiertos y la voluntad de hablar con gente.

Un norteño difiere de un jarocho y de un oriundo del Bajío en muchos de sus hábitos, sus maneras y sus costumbres (es decir, en diversos aspectos de su cultura); pero tampoco se puede generalizar sobre los norteños, porque la cultura rural de Sonora no es igual a la de Nuevo León, por no hablar de las diferencias entre campo y ciudad, que trataremos en seguida. Son resultado de historias distintas que han ido particularizando los espacios del país: formas de ocupación del territorio en las que participaron contingentes de colonos de origen variado, con objetivos iniciales que eran los mismos en todas las zonas (minas, ganadería, comercio, fronteras de seguridad, etc.) y que establecieron una relación diferente con la población india que ocupaba cada región antes de la invasión europea. En algunas áreas han sobrevivido enclaves indios, en tanto que en otras la población original fue aniquilada, expulsada o desindianizada. Hay islotes, pocos, el son resultado de asentamientos relativamente recientes de procedencia extranjera, como los negros de origen estadounidense que se instalaron en El Nacimiento, municipio de Muzquiz, Coahuila; los franceses de San Rafael, Veracruz, o los italianos de Chipilo, Puebla. La influencia de la cultura africana traída por los esclavos, que ha sido poco estudiada, dejó seguramente una impronta diferente en cada zona, según la magnitud de la población negra, su peso relativo en la democracia regional y las condiciones particulares de su relación con el resto de la sociedad local.

En el conjunto del país, y en el interior de cada región, existe también un contraste marcado entre el campo y las ciudades. Las formas de vida urbana difieren ostensiblemente de las que caracterizan a la vida rural. Aquí también el manejo estadístico de los censos es

engañoso y de poca utilidad: la cifra de 2 mil 500 habitantes como criterio para distinguir localidades urbanas y rurales, no reflejan la realidad, porque muchos pueblos considerablemente mayores viven una cultura campesina y gastos sectores en las grandes ciudades mantienen también, en gran medida, las formas de vida que revelan su reciente origen rural y su estrecha vinculación con el mundo campirano. Al margen de la cuantificación precisa de los sectores rural y urbano de la sociedad mexicana, lo cierto es que ambos están presentes y encarnan culturas diferentes, lo que contribuye a acentuar la diversidad cultural en el ámbito no indio. Las principales implicaciones del binomio ciudad/campo serán tratadas en la tercera sección de este capítulo.

Además de las diferencias culturales que podemos llamar "horizontales", entre las regiones del país y entre los espacios urbanos y rurales, al Nora ama cultural de la sociedad no india se presenta aún más abigarrado por la presencia de distinciones "verticales" obedecen a la división jerarquizada de la sociedad en estratos y clases. A diferencia de los contrastes culturales que resultan de la coexistencia de grupos étnicos, donde la consolidación de regiones con cultura distintiva, la variación cultural que resulta de la división en clases y estratos debe entenderse en términos de niveles; esto es, sin una sociedad de origen común, los grupos que la comparten participan en distinto grado de una cultura también común, según el orden social imperante que otorga oportunidades y privilegios a ciertos sectores en detrimento de otros. En la sociedad mexicana no india, el problema de los niveles culturales es necesariamente ligado a la existencia de dos orígenes fundamentales de la población que lo componen: el indio y el europeo. Aunque idiológicamente se firme que se trata de una sociedad mestiza en la que se combinan armónicamente la sangre y la cultura de dos troncos primigenios, la realidad es otra, porque la mayoría de los sectores y las clases populares tienen origen indio, con frecuencia muy próximo y, en consecuencia, han podido mantener muchos más elementos de cultura mesoamericana; en forma inversa, algunos sectores de las clases altas provienen más o menos directamente de los colonizadores españoles y son proclives a la conservación del formas culturales no india. Este problema será tratado con mayor detalle en el capítulo IV de la segunda parte.

Así pues, el panorama cultural de la sociedad no india dista mucho de ser homogéneo. La presencia de lo indio, es una causa profunda de la heterogeneidad, tampoco es igual en las distintas regiones, en el campo y en las ciudades, ni en las diversas clases y estratos sociales. Exploremos la situación, en términos generales.

El mundo campirano

Hay un gran número de comunidades campesinas tradicionales que no son consideradas india y cuyos habitantes tampoco reclaman serlo. Un examen atento a la cultura campesina tradicional revelan, sin embargo, una marcada similitud con otros aspectos propios de la cultura india es lo saben el capítulo anterior, al grado de que puede afirmarse que se trata de comunidades con cultura india que ha perdido la identidad correspondiente.

La agricultura, que es la actividad económica básica, hace uso en gran medida de las técnicas indias. El maíz sigue siendo la cosecha principal junto con otros productos de la milpa, variable según las condiciones locales. Quizá haya un empleo mayor del arado y los correspondientes animales de tiro; en algunos casos esto pudo ser favorecido porque las haciendas, promotora de la desindianización, ocupaba tierras planas que se prestan para el

cultivo con arado. En cuanto al régimen de tenencia de la tierra, la propiedad individual coexiste con el ejido y con los montes comunales. En la organización del trabajo agrícola se recurre a la solidaridad familiar y a la cooperación vecinal basada en la reciprocidad; el pago de salarios es poco frecuente en las labores agrícolas. Persisten mitos, cuentos y leyendas en los que la naturaleza figuran como un ente vivo, y se mantienen prácticas propiciatorias y creencias en torno a seres sobrenaturales de clara estirpe india. Por otra parte, la cosmovisión que da sentido y coherencia a tales ideas y prácticas en la cultura india, aparece fragmentada y se expresa más débilmente en términos colectivos en las comunidades campesinas tradicionales que en las comunidades indias.

Las artesanías "mestiza" en las comunidades tradicionales no difiere mucho de las que se encuentran en los pueblos indios. Es verdad que algunas se han perdido, por ejemplo, la manufactura de huipiles y otras prendas de vestir y la elaboración de ciertos objetos relacionados con la vida ceremonial. Pero las habilidades artesanales se encuentran por igual y se aplican con el mismo sentido, es decir como un abanico de recursos culturales que desarrollan en forma generalizada los miembros de la comunidad y que contribuyen a la autosuficiencia relativa en diferentes niveles de la organización social. Porque la orientación económica de las comunidades no india tradicionales también persiguen la autosuficiencia, aunque el intercambio comercial sea, en términos generales, de mayor importancia que en las comunidades indias.

En el ámbito de la organización comunal, el ayuntamiento municipal tiene una presencia y una autoridad mayores que en las comunidades indias. A pesar de ello, los barrios persisten y cumplen alguna de las funciones que tienen los parajes y los barrios indios. El sistema de cargos permanece, aunque vinculado principalmente a las actividades religiosas: el desempeño de tales cargos sigue siendo un camino legítimo para la adquisición de prestigio y reconocimiento social. El gasto suntuario conserva una gran importancia como objetivo de la actividad económica.

La presencia de la cultura india también es claramente visible en otros aspectos de la vida de las comunidades campesinas tradicionales. La vivienda y alimentación, por ejemplo, se ajustan a patrones semejantes, si se comparan entre comunidades indias y no indias que ocupan nichos ecológicos similares. Para la restauración de la salud se recurre a técnicas variadas que forman parte de la herencia india y es común la presencia de hierberos, hueseros y comadronas cuyo ejercicio difícilmente se distingue de sus equivalentes indios.

¿Qué hace diferentes, pues, las comunidades campesinas tradicionales, de las comunidades indias? Un primer rasgo aparente es el idioma: el campesino del indio habla solamente español. Ésa afirmación de que matizarla por la consideración de dos hechos frecuentes en las comunidades no indias tradicionales. Por una parte, en muchas de ellas los ancianos y algunas familias recuerdan la lengua indígena original, aunque su empleo esté restringido y el campo generalizado de la comunicación lo ocupe el español. Por otra parte, la cantidad de palabras de origen indio es mayor que en el lenguaje estándar de la región. Pese a estas salvedades, es un hecho que las comunidades rurales tradicionales hablan español y no alguna lengua indígena. Sin embargo, este rasgo no resulta suficiente para explicar la condición, india o no, de comunidades que comparten en mucho la misma cultura., tampoco puede serlo la indumentaria distintiva, que es un resultado y no una causa de ser miembro de una comunidad india.

La ausencia de una identidad étnica india es un elemento de significación mucho más profunda, porque relega que se ha roto el mecanismo de identificación que permitan delimitar un " nosotros" vinculada a un patrimonio cultural se consideraba propio y exclusivo. La cultura india subsiste, en gran parte; pero ya no se identifica el grupo que la concibe y la maneja como un todo arte un lado sobre cuál sólo los integrantes del grupo tienen derecho a decidir. A partir de esa ruptura, algunos rasgos como el idioma propio y la indumentaria distintiva pierden una de las funciones más importantes que hacía necesaria su presencia: ya no sirven como elementos para identificar a los miembros de un " nosotros" que corresponda a una sociedad étnicamente diferenciada. Para algunos autores, este cambio resultado de la aculturación, del contacto estrecho con otra sociedad que posee una cultura distinta: para otros corresponden a un proceso histórico ineludible que lleva la transformación de una situación de casta en una de clase social: en el mismo sentido, algunos más quieren ver en cambio como un signo de la proletarización, también inevitable. Yo prefiero hablar del etnocidio y desindianización, y sobre ése tema abundaré más adelante.

La desindianización de las comunidades rurales es un proceso que ha ocurrido con ritmo diferente a lo largo de la historia de México, como se verá en la segunda parte. Es fácil encontrar muchos ejemplos de comunidades que hoy se reconocen como mestizas y que era indias a principio de este siglo o hasta fecha aún más reciente. En situaciones no es de extrañar que se conserve una cultura preponderantemente india en otros aspectos de la vida. De ahí, que sea necesario entender el cambio de comunidad india al pueblo campesino tradicional, no como una transformación que implique el abandono de una forma de vida social que corresponde a la civilización mesoamericana, sino fundamentalmente como un proceso ocurre en el campo de lo ideológico cuando las presiones de la sociedad dominante logran quebrar la identidad étnica de la comunidad india. Esto no quiere decir que la desindianización sea un cambio puramente subjetivo, ya que las presiones de la sociedad dominante se intensifican precisamente cuando se persiguen objetivos que se ven obstaculizados por la presencia de grupos sociales con una identidad distinta que dificulta, por ejemplo, la liberación de mano de obra para emplearse fuera de la comunidad, o que estimula el rechazo a programa de modernización que desea impulsar la sociedad dominante; pero la desindianización se cumple cuando ideológicamente la población deja de considerarse india, aún cuando en su forma de vida lo siga siendo. Serían entonces comunidades indias que ya no saben que son indias.

El mundo campirano no se limita a las comunidades rurales tradicionales. En varias regiones del país predomina una agricultura plenamente capitalista ligada a la agroindustria, cuya cosecha se destinan al mercado frecuentemente un mercado externo. La orientación de ésta agricultura no responde a una meta de autosuficiencia, sino de acumulación de ganancias: su funcionamiento exige mano de obra asalariada y su producción descansa en el monocultivo. Hacia esas zonas dirigen sus pasos muchos indios y campesinos tradicionales en busca de trabajo temporal, en contingentes de aviones que llegan también a los Estados Unidos. El campesino, en la situaciones extremas, ha cedido su lugar al agricultor, al empresario agrícola, al peón asalariado. Sin embargo, aún este mundo rural tan diferente del que he llamado tradicional, afloran muchos elementos de la cultura india. La vida local incluye rasgos indios inconfundibles alimentación, en la medicina y en otras prácticas sociales. Los peones temporales no pierden la vinculación con su cultura de origen y la refuerzan periódicamente al regresar a sus comunidades para ellos, el mundo de la

agricultura capitalista es lo otro, lo que está afuera, a lo que hay que salir obligados por las circunstancias. Resulta imposible entender la manera concreta en que se integran los asalariados del campo, el agricultor, sin tomar en cuenta el trasfondo de la cultura india que llevan consigo, aunque provengan de comunidades tradicionales no indias.

El mundo campirano, es un conjunto y pese a las notables diferencias regionales y a las diversas modalidades de la producción agrícola, tiene una impropia cultura india que se manifiestan muchos ámbitos de la vida rural, aunque en grado variable según las circunstancias de cada caso. A esto han contribuyendo dos hechos de particular importancia. En primer lugar, la rica tradición agrícola de la civilización mesoamericana constituye una experiencia acumulada que no es fácil sustituir con ventaja, dado su largo proceso de ajuste a las condiciones locales. Y esa tradición agrícola, como hemos visto, es un complejo que abarcan las técnicas de cultivo y las formas de conocimiento asociadas que están enmarcada en una visión propia de la naturaleza; la práctica de esa tradición agrícola requiere un ámbito social y una perspectiva intelectual y emotiva que pueden transformarse, y de hecho se transforman constantemente, pero que deben mantener coherencia para que todo el complejo funcione. Esta ayuda explicar la persistencia de muchos rasgos de la cultura india en el mundo campesino.

Pero, además, hay un segundo hecho que no debe pasarse por alto. A partir de la implantación del régimen colonial el espacio, no sólo la sociedad, se dividió en dos polos irreductibles y opuestos. La ciudad fue el asiento del poder colonial y la geografía limitada del conquistador; el campo, en cambio, fue el espacio del colonizado, del indio. Esta separación permitió la persistencia de formas de organización social propia del mundo indo-rural que, a su vez, hicieron posible la continuidad dinámica de las configuraciones culturales mesoamericana. Entre campo y ciudad las relaciones nunca fueron de igual a igual, sino de sometimiento de lo indo-rural a lo urbano-español. Esta identificación perdura hasta hoy, tanto en sectores urbanos como entre la población india y rural tradicional. Es una identificación respaldada por el dominio que ejerce en México urbano sobre México rural. En este esquema, al que volveré con mayor detalle más adelante, puede entenderse mejor la presencia definitoria de la cultura india en el México campirano.

Lo indio en las ciudades

La ciudad fue el bastión colonial. En ella instaurar los invasores espacio privilegiado de dominio. Muchas ciudades se edificaron sobre las rutinas de antiguos centros de población india, en tanto que otra se construyeron en sitios que previamente no tenían asentamientos permanentes: todo dependía de las necesidades y los intereses de la colonización. En algunos casos, predominaba la urgencia de establecer un centro de poder en el corazón mismo de territorios ocupados por cuantiosas poblaciones sedentarias, que aseguraba mano de obra, servicios y productos indispensables para la consolidación y expansión de la empresa colonizadoras. En otros casos, era necesario fundar villas y ciudades para explorar las minas y obtener los anunciados metales preciosos, el oro y la plata. Cuando los fundos mineros se hallaban tierra adentro, en los ámbitos de los grupos nómadas y guerrero del norte, además de las ciudades mineras, fue urgente la fundación de otras que dieran mayor seguridad en los caminos, para el transporte de los minerales, de los abastecimientos y de los hombres requeridos. De hecho, la cronología de las fundaciones europeas en la Nueva España corresponden rigurosamente al paulatino desarrollo de las

diversas empresas prioritarias de la colonización: la guerra, la pacificación, la minería, el agricultura europea, la ganadería y el comercio, tanto interior como exterior. Todo ello requería la congregación de núcleos de población europea, de tamaño variable según sus posibilidades y necesidades, espacios como centros de poder en un territorio que, fuera de estrecho perímetro de las ciudades, permanecía indio.

Pero aún en las ciudades está presente el indio. La Ciudad de México contaba con barrios y parcialidades habitados exclusivamente por población india. Había una segregación espacial expresaba la naturaleza del orden colonial: el centro lo ocupaba la ciudad propiamente dicha, esto es, la ciudad española; los barrios indios formaban la periferia. Hubo drásticas disposiciones para asegurar la separación residencial de los colonizadores y los colonizados: los peninsulares tenían prohibido vivir en localidades indias y los indios, a su vez, están obligados a dictar exclusivamente los espacios urbanos asignados a ellos. De aquella separación quedan vestigios materiales en México y en otras ciudades: la traza reticular de la ciudad española, los nombres de los barrios y los antiguos pueblos indios vecinos, absorbidos hoy por la expansión de la mancha urbana, la diferencias de arquitectura, la nomenclatura de muchas calles, alguna garita que recuerda los límites de la ciudad original. Durante siglos, el indio urbanizado vivió en la ciudad, pero en una condición diferente a la del colonizado de origen europeo: vivió segregado, al margen de muchos aspectos de la vida citadina, porque la verdadera ciudad era el espacio del poder colonial prohibido al indio, al colonizado.

La organización de los barrios urbanos ha sido sistemáticamente y brutalmente agredida por el crecimiento desmesurado de las grandes ciudades y la aplicación errática de medidas administrativas que denotan la ausencia de una política urbana medianamente atenta al interés de la población citadina. La división territorial de las ciudades para fines del gobierno y administración, rara vez descansan en la distribución espacial de las formas de organización vecinal que realmente existen: el trazo de nuevas vías de comunicación y la decisiones sobre la ubicación de grandes obras públicas, obedecen generalmente criterios tecnocráticos ignoran el tejido social y cultural que ha hecho posible la vida urbana; la especulación con el precio de los terrenos ciudadanos provoca desplazamiento y reacomodo de la población, siempre en detrimento de los sectores que tienen menor capacidad económica. Los viejos barrios indios se convirtieron en espacios codiciados cuando dejaron de ser la periferia y se incorporaron al centro mismo de la ciudad. Los pueblos aledaños, a su vez, fueron y siguen siendo engullidos por la voracidad sin control de crecimiento urbano.

Pese a lo anterior, algunas comunidades de existen otra se forman de nueva cuenta. No son barrios indios, en el sentido estricto de término, aunque históricamente provengan de antiguas comunidades indias. En muchos casos mantienen rasgos que prueban aquel origen. En algunas zonas urbanas se hablan las lenguas indígenas originales, tanto en las relaciones familiares como en ciertos espacios de la vida comunal. Por varios rumbos de la ciudad, y no sólo en la periferia más rural urbana, existen las mayordomías para organizar las fiestas del santo local. La familia extensa cumple un papel todavía importante como forma de organizar la cooperación del grupo doméstico. El durante ritos y celebraciones de estilo de india en el corazón mismo de las ciudades, como la ceremonia del día de muertos y las peregrinaciones a los grandes santuarios. Hay congregaciones exaltan una identidad india genérica, no referida a ningún grupo en particular ni vinculada con alguna comunidad o región específica, a través de danzas y ritos de origen viejo, como los llamados

"concheros" que reclutan buena parte de su membresía entre habitantes de las ciudades. Los mercados urbanos, al menos en el centro y sur del país, ofrece siempre una gran diversidad de productos originados en la civilización mesoamericana. Ahí está la rica gama de alimentos que siguen siendo de consumo popular aunque menospreciados por otros sectores urbanos: los acociles y los nopales, el pulque y los tlacoyos, los huauzontles y los capulines, las tunas y las pencas de mezcal. Más allá, siguiendo una distribución ordenada semejante a la que llamó la atención a los cronistas del siglo XVI, podrán hallarse los puestos de los yerberos, con remedios para toda clase de males y amuletos para prevenir los daños. Cuando se tiene la posibilidad de visitar mercados de otras latitudes se repara con asombro en el carácter profundamente indio del placerío urbano de México. Y todos estos rasgos son apenas una muestra pequeña del trasfondo que subyace en las ciudades como herencia y vivencia de una antigua población india, hoy desindianizada.

Una aproximación a los barrios viejo de la ciudad nos permite entrever una forma de vida que es resultado de la adaptación de muchas formas culturales mesoamericanas al contexto urbano, durante largo tiempo y en condiciones de subordinación frente a la cultura dominante. Es interesante comparar, por ejemplo, las antiguas vecindades, y los más recientes conjuntos multifamiliares con los que se ha tratado de sustituirlas. En la vecindad, las habitaciones privadas se alinean alrededor de un partido común en el que se ubican servicios también comunes: baños, tomas de agua, lavaderos, espacios para jugar o trabajar. Todo ello tiende a reforzar las relaciones entre los habitantes de la vecindad y genera un espíritu de cuerpo que se debilita en los multifamiliares, donde se pretende que cada departamento cuente con todos los servicios indispensables para la vida cotidiana y que las áreas comunes sean sólo estacionamiento para automóviles, días peatonales, son las de comercio y, si acaso, áreas deportivas. Sólo los jóvenes, en los multifamiliares, llegan a desarrollar una cierta conciencia de grupo referida al sitio en que viven, por su necesidad de actividades gregarias y por el fácil contraste competitivo con grupos de jóvenes de otros edificios, otras unidades y otros barrios.

Aquí están frente a frente dos maneras de entender y experimentadas la vida vecinal: en un caso, el de los multifamiliares, el ámbito privilegiado es el departamento, espacio exclusivo de la familia nuclear; en el otro, en la vecindad, el patio común, eje de una vida cotidiana que abarca a un conjunto de familias, muchas de las cuales son familias extensas. Detrás de esto hay orientaciones culturales diferentes: una corresponde al individualismo preponderante en la civilización occidental contemporánea, y la otra apunta hacia una sociedad local en la que los lazos por vecindad desempeñan un papel de la mayor importancia, como en la civilización mesoamericana, y permite la gestación de formas culturales propias en un ámbito cotidiano más amplio que el que ofrece la familia nuclear. No es de extrañar que los barrios que conservan mayor número de vecindades sean los que manifiestan una identidad local más vigorosa y una organización comunitaria más sólida para propósitos muy diversos, como fue palpable en los acontecimientos que desencadenó el terremoto de septiembre de 1985.

Aún que han soplado muchos vientos desde la fundación de las primeras ciudades coloniales, todavía hoy ocurren fenómenos que ponen en evidencia el carácter dominante de las urbes. En las regiones de refugio en el centro rector es una ciudad ladina que domina sobre una constelación de comunidades indias. En ella radica y desde ya se ejerce el control económico, político, social y religiosos de la región. Es el centro del poder; y quienes lo detentan no son los indios, sino los ladinos que gustan de llamarse asimismo "frente de

razón" y reclaman con orgullo su ascendencia no india: europea y colonizadora. En esta ciudad, la presencia de lo indio marca la vida entera. Son indios la mayoría de los que transitan por las calles, los que acuden al mercado para vender y a las tiendas para comprar, los que se emplean en los oficios peor pagados, los que pueblan las cárceles y los que al caer la noche regresan dando traspies, alcoholizados, a sus parajes. Pero también está presente lo indio en la conducta y el pensamiento del ladino urbano. En parte, porque éste ha adoptado algunos rasgos de la cultura india regional, en la comida, en el lenguaje, en algunas creencias y prácticas simbólicas. Pero fundamentalmente porque la vida del ladino se estructura por contraste con la del indio, por su necesidad de marcar en todo el permanentemente el "no ser indio". En el pequeño mundo ladino de las ciudades, lo indio está omnipresente como todo lo que no se es ni se quiere ser. Guzmán Bockler ha escrito que en Guatemala el ladino es un ser ficticio, porque su identidad es, en esencia, una y de entidad negativa: ser ladino no ser algo específico, propio, sino únicamente no ser indio. Sin la presencia del indio, el ladino deja ser, porque sólo existen bien los de la dominación colonial que ejerce sobre el indio.

El crecimiento acelerado de las grandes ciudades mexicanas en los últimos cincuenta años se debe, ante todo, al arribo de emigrantes que proceden de las zonas rurales, indias o mestizas. La dinámica de este proceso migratorio obedece al empobrecimiento del campo de la concentración en las urbes de las actividades económicas y las oportunidades de diverso tipo. Esta migración indianiza a la ciudad. En general, el recién llegado cuenta con familiares o amigos del mismo pueblo que llegaron antes; ellos le facilitan el primer contacto con la ciudad, la ambientación mínima, la búsqueda de trabajo. Juntos forman un núcleo de gente identificada por la cultura local de origen. En ese pequeño ámbito transterrado se puede hablar la lengua propia y se recrean, hasta donde el nuevo medio lo permite, usos y costumbres. A veces el grupo llega a ser mayor, porque resulta fácil identificarse con la gente de la misma región por encima de las peculiaridades de cada comunidad. Entonces es posible afianzar un ámbito cultural propio más amplio, que rebasa el de la vida doméstica cotidiana; se pueden organizar torneos de pelota mixteca, se llega a crear una banda mixe para interpretar los sones de la tierra, se celebrará aquí las fiestas de allá, con los platillos del caso cuyos ingredientes especiales se encargan el que viene o se suplen aceptablemente con los que ofrece el comercio urbano. En otro nivel, son muchas las organizaciones de "paisanos" emigrados a la ciudad que procuran a ser algo por el terruño; junto al dinero para cooperar en alguna obra pública, envían libros para crear la biblioteca, hacen gestiones ante las autoridades centrales, reciben y orientan a los recién llegados. Y el contacto, la relación cercana con la comunidad, no se pierde. Por el contrario, se renueva cada vez que es posible, porque el ir y venir de la gente permite mantenerse al día de las últimas noticias, de quien murió, se caso o se fugo, de que ha pasado con las tierras comunales invadidos por los ganaderos, o con el pleito por linderos con el pueblo vecino. Además, siempre que se puede ser regresan la comunidad, aunque sólo sea para la fiesta anual del santo patrón. Y se cumple las obligaciones, lo mismo las que conllevan el compadrazgo que las que provienen de haber aceptado un cargo ceremonial. En esta forma, extensas zonas de la ciudad están habitadas por gente que vive ahí con un sentido transitorio, dijo el interés y la esperanza en lo que ocurre allá, a muchos kilómetros de distancia, en el pueblo o el paraje del que se forma parte y da sentido a la emigración que se quiere temporal. Son indios que ejerce en su cultura propia hasta donde la vida en la ciudad se los permite. No es raro que, frente a "los otros" oculten su identidad

en su origen y su lengua; la ciudad sigue siendo el centro del poder ajeno y de la discriminación. Pero esa identidad subsiste, enmascarada, clandestina, en virtud de ellas se mantiene la permanencia al grupo original, como todo lo que significa de lealtades y reciprocidades, derechos y obligaciones, vinculación en práctica de una cultura común y exclusiva. Sin ese universo las relaciones vigentes, fincadas en la existencia de los pueblos indios, sería imposible la sobrevivencia de cientos de miles de habitantes indios en las ciudades mexicanas. Basta reparar en un dato revelador; la Ciudad de México es la localidad con mayor número de habitantes de lenguas aborígenes en todo el hemisferio.

Las ciudades se pueblan de indios, además, por el contingente de trabajadores que concurren a ella diariamente desde comunidades indias más o menos próximas, porque vienen desde localidades apartadas y permanecen en la urbe durante los días de labor. Por todos los rumbos de la ciudad se encuentran las "Marías" con sus hijos, amparadas en las esquinas de mayor tráfico, vendiendo chicles y chucherías, o pidiendo limosna a los automovilistas. Muchos más, mal enfundados en ropas de trabajo, sirven como albañiles y en faenas de cualquier índole. El servicio doméstico, más estable, ocupa a un gran número de mujeres indias entre las cuales se da con frecuencia una cadena de relaciones que les permite pasar de la comunidad de origen a la ciudad de la región y de ahí a la capital de la república; la red se extiende ya es la varias ciudades de los Estados Unidos.

En una condición diferente están los estudiantes indígenas, pocos en proporción, pero cuyo número crece constantemente, que de manera obligada llega a la ciudad cuando logran continuar la enseñanza media y superior. Este grupo, agrandando con algunos profesionales y empleados de origen indio, ha sido el ámbito social del que han surgido recientemente nuevas formas de organización política basadas en la identidad étnica india. La experiencia urbana, el contacto con ideas de distintas tendencias, la información externa más amplia y la relación con otros emigrantes indios han hecho posible la gestación de grupos políticos animados por las reivindicaciones de los pueblos indios. En otra sección se aborda la este tema con mayor detalle; aquí, lo que interesa es señalar esta nueva presencia política india con un fenómeno urbano, que surge precisamente en el espacio reservado históricamente al asiento del poder colonial, del poder no indio.

La presencia del indio en las ciudades no ha pasado desapercibida para las élites dominantes privilegiadas. Así antes se le llamó "la plebe", hoy se emplea otro término que ya alcanzó arraigo: son "los narcos". La palabra, de innegable contenido peyorativo, discriminatorio y racista, se aplica preferentemente al habitante urbano desindianizado, al que se atribuyen gustos y actitudes que serían una grotesca educación del comportamiento cosmopolita al que aspiran las élites, deformando hasta la caricatura por la incapacidad y la "falta de cultura" de la naquiza. Lo naco, sin embargo, designan también a todo lo indio; cualquier rasgo que recuerde la estirpe original de la sociedad y la cultura mexicana, cualquier dato que pongan en evidencia el mundo indio presente en las unidades, queda conjurado con el simple calificativo de naco. La ciudad se resguarda en su realidad profunda.

La raza de bronce y la gente india

Uno de los aspectos que más llama la atención a los visitantes extranjeros, sobre todo a los latinoamericanos, es la persistencia ostensible del indio en la cultura oficial mexicana. A la revolución de 1910, sin duda, se debe al haber privilegiado la imagen india

como uno de los principales símbolos del nacionalismo oficial. Más adelante revisaremos la otra cara de la medalla; la política gubernamental frente al indio vivo, el indigenismo. Aquí importa señalar la exaltación ideológica de lo indio, que ha hecho visible su presencia en el ámbito público bajo control del estado.

El arte auspiciado por los gobiernos de la revolución, sobre todo entre los años veinte y los cuarenta, tuvo un marcado acento nacionalista. Hubo, pues, que volver a las raíces. El carácter popular de la revolución, en plena vigencia por aquellos años, llegó esta búsqueda por los caminos de la historia hasta llegar al pasado precolonial para, de retorno, legitimar la cultura del pueblo. Sino toda, al menos sus aspectos de fácil atractivo; la vida bucólica del campesino, las artesanías populares, el folclor. En la música, en la danza, en la literatura y en las artes plásticas, la temática de lo indio proporcionó los elementos para configurar una vasta corriente nacionalista bajo el patrocinio gubernamental.

Cientos de metros cuadrados de muros adornan edificios públicos de toda índole en muchas ciudades de la república. Los ahí en palacios del gobierno y oficinas gubernamentales, en mercados y hospitales en escuelas y bibliotecas, en fábricas y talleres. Y en ellos, la imagen en indio es casi imperceptible; pocas veces falta alguna alegoría sobre el mundo precolonial, que con frecuencia cimienta o preside las escenas del mundo de hoy o del mañana; hay espacios para marcar el doloroso tránsito del pasado feliz y sabio a los horrores de la conquista y la esclavitud; queda también lugar para algunas referencias pictóricas a la danza y ceremonias vistosas de los indios de hoy. Los rostros morenos de pómulos altos y ojos rasgados ocupan, junto con los caudillos consagrados, en lugar protagónico en muralismo mexicano. Los códices como que reviven en la obra de Diego Rivera, para contar la historia de otra manera, a la manera de la revolución mexicana. En este sentido, los pintores de la escuela nacionalista son los intérpretes de un nuevo Tlacaélel, aquel anciano sacerdote que ocupó largos años el cargo de Cihuacóatl -la inminencia gris del estado Azteca- y mandó destruir los antiguos libros para hacer pintar otros nuevos encontrarán una historia adecuada a la mayor gloria del pueblo Mexica, el pueblo del sol.

Otro instrumento favorecido para exaltar la raíz india de México han sido los museos, existen en casi todas las capitales estatales y en muchas otras poblaciones. El ejemplo prístino y mejor conocido es el museo nacional de antropología, en el bosque de Chapultepec, sitio de privilegio en la Ciudad de México. La concepción arquitectónica, en todos sus detalles, reflejan la ideología de exaltación del pasado precolonial y, simultánea y contradictoriamente, su ruptura con el presente. Las proporciones y la sobriedad en las fachadas, la amplitud del vestíbulo y de la plaza interior, y la elegante magnificencia de los acabados, recuerdan de alguna manera las características de algunas ciudades mesoamericanas, en otra cara es aquí de tal forma que el efecto remite también a la disposición de los templos cristianos; una entrada con coro y celosías (el vestíbulo), una gran nave central (el patio) con capillas laterales (las salas de exhibición) que culmina en el altar mayor (la sala mexicana, con la piedra del sol en el centro). Todas las salas de la planta baja están dedicadas a la arqueología y tienen una parte con doble altura; la sala principal, la de los aztecas, es la única que no tiene mezzanine y ocupa una superficie mayor que las demás. La planta alta, formada por los mezzanine laterales, contienen material etnográfico; la referencia a los indios de hoy. Un buen número de visitantes no recorre esas salas, por fatiga o por falta de interés, ambas resueltamente reforzadas por la disposición misma de los espacios del museo. En la frase que despidió al visitante, grabada en el enorme paño

interior de la fachada, sobre las puertas de acceso, resume con precisión el mensaje ideológico del museo, y más ampliamente, la intención de fondo en el uso que hace el estado del pasado precolonial; "valor y confianza ante el porvenir allá de los pueblos en la grandeza de su pasado. Mexicano, contempla en el espejo de esa grandeza. Comprueba aquí, extranjero, la unidad del destino humano. Pasan las civilizaciones, pero en los hombres quedará siempre la gloria de que otros hombres hayan luchado para erigirlas".

En la presencia de lo indio en muros, museos, esculturas y zonas arqueológicas abiertas al público se maneja, esencialmente, como la presencia de un mundo muerto. Un mundo singular, extraordinario en muchos de sus logros; pero muerto. El discurso oficial traducido en el lenguaje plástico o museográfico, exalta ese mundo muerto como la semilla de origen el México de hoy. Es el pasado glorioso del que debemos sentirnos orgullosos, el que nos asegura un alto destino histórico como nación, aunque nunca que declara la lógica y la razón de tal certeza. El indio vivo, lo indio vivo, quedar relegado en un segundo plano, cuando no ignorado o negado; ocupan, como en el museo nacional de antropología, un espacio segregado, desligado tanto del pasado glorioso como el presente que no es suyo; un espacio prescindible. Mediante una hábil alquimia ideológica, aquel paso a hacer el nuestro, entre los mexicanos no indios, aunque sea un pasado inerte, simple referencia a lo que existió, una especie de premonición de lo que México es hoy serán el futuro, pero sin vinculación real con nuestra actualidad y nuestro proyecto.

Los anteriores aspectos reciben atención oficial encaminada a estimular el crecimiento del turismo; la restauración de zonas arqueológicas y la comercialización de artesanías indígenas. Lo indio se vende como imagen singular queda el toque de color local, el acento exótico que atrae al turista. Un México indio para consumo externo.

¿Qué es lo indio para las élites del país?, ¿de qué manera está presente entre la gente india? En general, nadie, en estos medios, reclama alguna ascendencia indígena. Lo contrario es lo usual; la ostentación de un linaje que tiene origen europeo y se ha mantenido sin mezcla en el transcurso de las generaciones. Cuando se puede, se exhiben los blasones de una nobleza más o menos dudosa (ahí todavía quienes conservan el escudo de la familia, que preside el salón principal de la residencia). Si no se proclama la aristocracia de sangre, se reclama un origen modesto, una fortuna y una posición ganada con esfuerzo y talento, prendas que de alguna manera, aunque no se diga brutalmente, quedar siempre asociadas como características naturales que provienen de no haber sido indios quienes las poseyeron ni indios sus descendientes. Indios serán los peones en las haciendas del abuelo, indias las mujeres del servicio doméstico de entonces. Cuando había tierras con peones era inevitable convivir de vez en cuando con estos. En algunas familias de viejo cuño oligarca, que la afición por la charrería, por la comida ranchera elaborada en casa, por las peleas de gallos y cierto olor de sacristía; eso es ser mexicano y se puede ejercer algunos domingos. Ahí se topa con lo indio, pero sólo si semilla hacia abajo. Mirando de frente, entre iguales, los coches son blancos, los ojos y los cabellos claros. Nadie habla náhuatl, pero muchos frances y casi todos, hoy, inglés. En un número de antología, la revista norteamericana *Town & Country* presentó a los *Mighty Mexicans*; un desfile de fotos y reportajes breves sobre los personajes más poderosos del país en el México de la embriaguez petrolera, presentados en su entorno cotidiano, en sus hogares, sus fábricas, sus oficinas y sus pasatiempos, que dan una idea inicial de la vida y los gustos de ese sector privilegiado. Sintomáticamente, un grupo de las más jóvenes de la alta sociedad aparece retratada con sus mejores joyas y atavíos; en cada fotón hay un elemento decorativo que indica sin lugar

a duda la comisión mexicana de la modelo; junto a ella aparece siempre una india vestida con algún huipil auténtico, baja estatura, rechoncha, la piel morena, el rostro sonriente y la mirada agradecida. Cualquiera de esas fotografías podría ser la síntesis extrema de la esquizofrenia colonial en que vivimos.

Las capas medias de la sociedad urbana, acrecentadas rápidamente en las cinco o seis décadas últimas, diversa esquizofrenia cotidianamente. Si para la vieja aristocracia los modelos de conducta y pensamientos se importaban de Europa, las clases medias de hoy dirigen su mirada apenas al otro lado de la frontera norte. Los Estados Unidos ofrecen todos los arquetipos para configurar las aspiraciones clasemedieras. No importan los orígenes reales, el pasado no muy lejano que quedó sepultado en la ciudad provinciana, en el barrio pobre, en el pueblo chico o hasta en la comunidad india; lo que cuenta son los pequeños logros de hoy, materializados en un consumo a plazos de aparatos domésticos, ropa de falluca y viajes espaciales a San Antonio y Disneylandia. Es difícil compaginar las aspiraciones siempre renovadas y crecientes con las posibilidades limitadas, en una situación que finalmente se deteriora hasta la crisis sin salida visible. Las clases medias se caracterizan aquí por un profundo desarraigo cultural. Hay una voluntad de renuncia a lo que se vivía hasta hace pocos lustros y una endeble, desarticulada recomposición de la vida actual. El espacio hogareño no se organiza según necesidades y gustos propios; se compra ó se alquila entre ofertas en serie, se amuebla de acuerdo con la propaganda al alcance, se adorna con gusto "charro". Lo único importante es que no se confunda con una habitación popular y para eso están los sillones con imitación de terciopelo, la televisión de color al centro, los electrodomésticos visibles y los inverosímiles cromos en las paredes. La cultura tradicional, cualquiera que sea su origen, no tiene cabida explícitamente; permanece soterrada y aflora de vez en cuando, imprevista, con un detalle que cuestiona a fondo el todo aparente. En un todo sucedáneo (el café, del azúcar, del chicharrón, de la alegría, de la belleza, en fin; sucedáneo de la cultura, de la vida misma). ¿Lo indio, aquí? Quizá en algún rincón de la expresión patrioter, en las entretelas de una noche folklórica, "típica", ante el recién conocido que viene El Paso. Desraizada, la clase media baila al ritmo que le tocan, sin gana para recordar ni impulso para imaginar. Si otro es el México profundo, éste es el México de la superficie; superficial.

La escisión cultural

Una sociedad nacional compuesta por más de 80 millones de seres humanos, asentados en un país de geografía múltiple; una sociedad embarcada en un proyecto de desarrollo capitalista industrial, que penetra en las distintas regiones, estratos y grupos de una manera notablemente desigual; una sociedad casi, es necesariamente compleja y heterogénea desde el punto de vista cultural. Pero estas desigualdades y diferencias tienen, en el caso de México, un trasfondo mucho más profundo que condiciona la dinámica cultural y la aparta de los modelos que la caracterizan en sociedades que reconocen una antigua y sólida unidad cultural, dentro de la cual ocurre la variación y los desniveles que pueden llegar a conformar verdaderas sub-culturas dentro de un marco general común. Aquí la cosa es distinta; la oposición del fondo que determina la estructura de la dinámica cultural de la sociedad mexicana es el enfrentamiento de dos civilizaciones, la mesoamericana india y la occidental cristiana.

No es posible entender las características culturales de la población de México en términos de un espectro de variaciones graduales, como si fuera un continuo que un mes cinco turbas lo más atrasado con lo más avanzado, lo tradicional con lo moderno, lo rural con lo urbano. Por qué lo que aquí llamamos avanzado, moderno y urbano, no es la punta de lanza de un desarrollo propio, interno, sino la resultante de la implantación de la civilización occidental desde arriba; y lo que llamamos atrasado, tradicional y rural, no es el punto de partida de aquella avanzada, sino el sustrato indio de civilización mesoamericana. La relación entre ambos polos no fue nunca armónica ni lo es ahora; por lo contrario, es una oposición hasta hoy irreconciliable, porque descansa en la imposición de la civilización occidental y la consecuente subyugación de la civilización india. No hay una siempre coexistencia entre ambas, que facilitaría probablemente el intercambio cultural recíproco y podría culminar en su unificación, tal como lo proclama la ideología oficial. Lo que ahí es una relación asimétrica, de dominación y subordinación, en la que no se concede a sectores de cultura india (mayoritarios en el país, como hemos visto) ningún derecho a conservar y desarrollan su propio proyecto civilizatorio; si tal ocurre, es sólo por la incesante resistencia de esos grupos, que se manifiesta en las formas más variadas. En términos de la ideología dominante, la civilización india no existe; la oposición se enmascara bajo la fraseología del desarrollo -en cualquiera de sus modalidades- que convierte la imposición de una civilización ajena en un proceso natural e inevitable de avance histórico.

La diversidad cultural de la sociedad mexicana remite, en última instancia, a la presidencia, antagónicas de dos civilizaciones. En los puntos extremos el contraste y la oposición son evidentes y totales; la vieja oligarquía aristócrata y sus epígonos tecnócratas de la modernidad, frente a las comunidades indias que conservan su propia identidad. En los numerosos sectores y grupos intermedios la situación se presentan menos nítida, a primera vista; los campesinos tradicionales ya no sé reconocen indios, aunque vivan en una cultura predominantemente india; los grupos urbanos subalternos no son culturalmente homogéneos; algunos mantienen como cultura de referencia la de sus comunidades de origen, indias o campesinas; otros, han forjado una cultura popular urbana de vertiente india, pero adaptada y transformada por una larga experiencia de vida en la ciudad; unos más se debaten en la han amonia, en la inestabilidad, oscilante entre el lumpen y el espejismo clasemediero. Por su parte, los estratos medios no han creado un estilo de vida propia, no poseen una cultura desarrollada por ellos mismos; consumen, como norma general los productos culturales ajenos que les ofrece un mercado hábilmente controlado; desde las opiniones y las aspiraciones hasta la comida y la recreación, desde los giros idiomáticos hasta el gusto por los best-sellers.

La diversidad cultural no es un problema en sí misma. De hecho, constituye un capital tangible e intangible de enorme potencial para el país, en tanto, pluralidad de experiencias históricas acumuladas, que forman un repertorio vastísima de recursos para hacer frente a las situaciones más variadas. El problema está en la estructura dual, asimétrica que su quehacer del fondo de esa pluralidad. Y aquí es indispensable volver una vez más al origen de ese problema, que no es otro sino la situación colonial de la que surge la actual sociedad mexicana. Un pasado cuya actualidad básica y antagónica no ha sido superada aún y se expresa, en cambio, en todas las facetas de la vida nacional. Un pecado original todavía no redimido.

URGUEMDO, Alicia (2002). “Introducción” y “La idea de naturaleza humana y sociedad en el pensamiento latinoamericano”. En: Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires, Argentina. Pp. 7-12 y 181-213

Se cierra un largo ciclo histórico y las incertidumbres del porvenir plantean cuestiones político-culturales de gran envergadura. Cuestiones que remiten al alcance del concepto de lo humano, a los valores esenciales, a las raíces sobre las cuales se asientan las propuestas políticas, económicas y tecnológicas ante la era que está comenzando. No es posible entonces eludir una mirada dura sobre la historia y el presente, que parte de preguntas muy simples: ¿se consideran verdaderamente humanos esos seres desposeídos, agraviados por el hambre y la miseria, marginados por las modernizaciones salvajes? ¿Cuáles son las verdades y los fundamentos inapelables que justifican privilegios desmedidos al precio del sufrimiento de miles de millones de hombres, mujeres y niños; de más de dos tercios de la población del planeta? Así, pensar nuevos caminos en América Latina, con la convicción de que todos los que habitan este continente son humanos, significa retomar algunas claves de la historia para mirar críticamente hacia el futuro. Acercarnos a las fuentes de las cuales se nutren las actualizaciones ideológicas y los proyectos políticos. Apelar a la memoria.

Internarse en las sendas de la memoria –de la memoria colectiva o individual- es algo que conmociona, que nos hace preguntarnos sobre las infinitas combinaciones de azares cuyas redes entrelazan las vidas personales con las historias sociales. La historia popular de América Latina y nuestra propia historia. Porque las ideas que aquí se desarrollan, tienen su origen en una tarea que hace más de veinte años iniciamos un grupo de jóvenes militantes y profesores universitarios, pretendiendo recuperar la potencialidad teórica de concepciones que habían impregnado la vida y la trayectoria de las clases populares latinoamericanas, pero cuya validez conceptual era negada en los claustros académicos. Esta peculiar experiencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1968 y 1974 que los alumnos llamaron Cátedras nacionales se insertó en una etapa intensa del escenario internacional y de la vida política argentina. La guerra de Vietnam golpeaba por entonces las conciencias occidentales; amplias fracciones juveniles en Europa criticaban las burocracias del pensamiento y levantaban la consigna de la imaginación. Distintos movimientos políticos en América Latina horadaban el poder de los sectores privilegiados y los intereses imperiales; los negros luchaban por sus derechos civiles en EU; en China se desplegaba una revolución cultural. Los procesos de liberación del tercer mundo y la presencia en los foros intergubernamentales de las naciones africanas y asiáticas recientemente independizadas, promovían una soberanía integral y la dignificación de sus identidades culturales. Querían construir un orden mundial equilibrado para revertir los dominios coloniales y neocoloniales, que sistemáticamente drenaban los recursos de sur hacia los países centrales.

Estábamos inmersos en ese espíritu de época que en la Argentina se ligaba con la resistencia peronista contra la proscripción. Conjugábamos nuestro trabajo en la Universidad con una militancia y un aprendizaje extra-universitario, a partir de fluidas relaciones con grupos populares y con muchos de los hombres y mujeres más nobles que integraban ese complejo y dramático movimiento de masas, más tarde tan degradado.

Fuimos discípulos directos o indirectos de intelectuales como Raúl Scalabrini Ortiz, Juan José Hernández Arregui, Arturo Jaurelche, John William Cooke, Rodolfo Puiggrós, José María Rosa; aprendimos política con dirigentes de la talla moral de César Marcos, Julio Troxler y tantos más cuadros y activistas. La distancia generacional con ellos –que nos alejaba de los equívocos y conflictos más críticos vividos durante el primer gobierno peronista y su derrocamiento- nos permitió además ser discípulos de otros hombres nobles como José Luis Romero y Gregorio Selser, que provenían de tradiciones socialistas enfrentadas al peronismo y alimentaron también nuestra pasión por América Latina, junto a Darcy Ribeiro, Carlos Delgado, Augusto Salazar Bondi, entre otros intelectuales latinoamericanos. Reivindicamos a los líderes del Tercer Mundo y de América Latina que anhelaban un destino diferente para sus pueblos largamente humillados.

Estas notas sobre el pensamiento nacional y popular en América Latina parten de aquella experiencia. Remarcamos, en particular, su continuidad con el artículo "notas sobre el pensamiento nacional" publicado por Gunnar Olsson hacia 1970 en la revista antropología tercer mundo que, junto a las lecturas, charlas y reflexiones que compartimos en una larga relación, conformaron las bases esenciales de lo que aquí intentamos delinear. Cuando Gunnar murió en México hace ya varios años, se habían ido acumulando diversas anotaciones, temas que deberíamos investigar, muchas preguntas que quedaron pendientes y ahora retomamos. Las notas hace referencia a ideas que requieren una mayor elaboración, a ejes de análisis cuyos rasgos finales no están acabados; y antes que un sistema cerrado de proporciones y categorías de análisis, es nuestra intención señalar ciertas temáticas que inciten a forzar los límites de los criterios de autoridad académicos, de las corrientes de pensamiento oficializadas, de las modas intelectuales. Pretendemos articular diferentes aportes y tradiciones que alimentan el pensamiento popular latinoamericano, para establecer los puntos de confluencia y los indicios de una perspectiva autónoma en los modos de percibir el mundo. Tratamos de integrar formulaciones que provienen de varios campos del conocimiento y experiencias políticos-culturales que se procesaron en sucesivas etapas históricas.

Se trata de pensar desde un lugar distinto. La propuesta no es nueva y de ahí la profusión de citas que empleamos, con plena conciencia de que toda cita abre un enigma acerca de aquella que no sea citado; y tal vez otra cita del mismo autor avale una interpretación diferente. Pero nos interesa marcar la persistencia de determinados valores y aspiraciones, que conforman el original y multifacético bagaje de las concepciones populares. Las vertebraciones conceptuales que fuimos tejiendo han sido procesadas por líderes y pensadores de América Latina, dando cuenta de que en las tradiciones de las clases subalternas no sólo existen sentimientos o intuiciones, sin herramientas de fundamentación capaces de cuestionar mucho de los supuestos querían los haberes predominantes en la política y las ciencias sociales. En este sentido, la selección algunos representantes de esas tradiciones no significa en modo alguno desconocer la importancia de otros que protagonizaron la larga epopeya latinoamericanos. Tomar el pensamiento de Bolívar o Artigas para nada desmerece a José de San Martín. Por lo demás, se trata de breves señalamientos y seguramente -como suele ocurrir cuando se enfatizan los grandes rasgos antes que el análisis sutil - muchas de las afirmaciones que aquí realizamos podrían acotarse o ser plausibles de otras interpretaciones. Empero, creemos más difícil ignorar la

presencia de determinados idearios que se repiten, del peso de lo cultural en lo político, del papel de las identidades en los procesos de la historia.

Las ciencias humanas tienen criterios para medir la relevancia de una corriente de ideas; la rigurosidad y el refinamiento en los conceptos, la calidad crítica, la coherencia interna de sus deducciones, las citas bibliográficas que muestran erudición. La exposición pedagógica de esas teorías tienden a acompañarse de un distanciamiento entre los desarrolladores conceptuales y los momentos históricos en los cuales se formularon; y también a ocultar los desliz de estos autores consagrados que a veces dicen lo que no se debe. Sin desconocer tales criterios, creemos posible incluir otras variables para evaluar la relevancia. Si millones de hombres y mujeres durante generaciones la sintieron como propias, ordenaron sus vidas alrededor de ellas y demasiadas veces encontraban la muerte al defenderlas, esas ideas son altamente relevantes para nosotros, sin importar el nivel de sistematización y rigurosidad expositiva que hayan alcanzado.

Hay un sentido común difundido en las ciencias sociales, según el cual determinados corrientes teóricas sobre las corrientes teóricas; fuera de ella sólo se han dado opacidades, manifestaciones confusas, malas copias de los originales. Las vertientes del corte nacional y popular en América latina tradicionalmente han caído dentro de esta última categoría. En la perspectiva oficial de la ciencia, pertenece a los suburbios de pensamiento, donde se procesaron eclecticismos viciosos e intrascendentes. Por el contrario, nuestro objetivo es reivindicar el valor teórico-conceptual de esas vertientes, la existencia de una matriz latinoamericana del pensamiento popular, con perfiles autónomos frente a las principales corrientes de la filosofía y las ciencias humanas. Es difícil aceptar en los medios académicos el pensamiento de Tupac Amaru tenga una jerarquía equivalente a la de su contemporáneo Emmanuel Kant; que sea posible comparar a Bolívar, Artigas, Hidalgo, Morelos con Hegel; a José Martí y Leandro Alem con Weber. No obstante, en las actuales condiciones mundiales y continentales, donde se intenta una vez más imponer el desprecio y la marginación de las capas mayoritarias, el legado de Tupac Amaru y los líderes populares latinoamericanos tienen una importancia significativamente mayores del trazado de ese futuro distinto para América Latina.

En otras etapas de transformaciones internacionales de magnitud equivalente a la actual, existieron en el continente disímiles proyectos para responder a esos cambios que, en última instancia, se asentaban en visiones del mundo, en valores y protagonistas claramente incompatibles entre sí. La reiteración de esas grandes propuestas enfrentadas a lo largo de la vida independiente, indica la fortaleza de las tradiciones socioculturales, de los espíritus que, más allá de sus modos respectivos de actualización, están en la base de cada una de ellas. Y así como en Inglaterra, a pesar de que los cambios y actualizaciones, es posible establecer las constantes que en el transcurso de dos siglos las ideas de Adam Smith y David Ricardo con los proyectos de Margaret Thatcher y el neoliberalismo; un fenómeno similar se produce en América Latina con referencia a los patrimonios nacionales y populares, puestos a los proyectos oligárquicos que se articulan con diferentes potencias mundiales.

Cuando señalábamos la existencia de sus patrimonios socioculturales fundamentales en América Latina, resaltando los contrastes y continuidades, estamos lejos de imaginar bloques compactos, sin matices o mutuos intercambios. Pero en un contraste imprescindible en tanto uno de ellos, constituyen el modelo racional, legalizado, científico; mientras el otro se lo ha situado históricamente en el espacio de lo bastardo. Tampoco ignoramos la riqueza

del diálogo de ideas y culturas, que ha sido y es un proceso cada vez más intenso entre las diversas regiones del mundo, acelerado en las últimas décadas por el desarrollo de las comunicaciones y la información. No obstante el diálogo supone interlocutores que se reconocen como tales y no siempre es éste el caso en el campo de la política y las ciencias del hombre, con respecto a la legitimidad de las vertientes populares latinoamericanas.

A partir de estas nociones, en el primer capítulo se realiza un ejercicio de comparación entre la problemática y las ideas rectoras de distintos autores occidentales y de sus contemporáneos latinoamericanos en algunos momentos claves de la historia. Tomando en grandes trazos las líneas de la continuidad y los puntos nodales de la coincidencia que pueden detectarse entre esos líderes y pensadores de América Latina, en el segundo capítulo elaboramos el concepto de matrices del pensamiento teórico-político para señalar los núcleos constitutivos de las principales corrientes ideológicas y sus actualizaciones. En el tercero analizamos la lógica política y conceptual de las dos matrices liberales y del marxismo, interrogando no sobre su vigencia en América Latina con en el cuarto, se rastrea las fuentes y el proceso de conformación de los patrimonios socioculturales populares, que constituyen el basamento de esa matriz autónoma de pensamiento en nuestro continente; en los capítulo 5 y 6, intentamos marcar ciertos rasgos conceptuales que la caracteriza. Desde esa perspectiva, en la segunda parte se analizan determinados nudos problemáticos del actual situación internacional, que imponen serias dudas acerca de la viabilidad del capitalismo para gestar políticas integradoras de esa parte ampliamente mayoritaria de los habitantes del mundo, en el contexto de la crisis del este y del sur, de las relaciones entre los nuevos polos de poder y los impactos de la revolución científico-técnica, están creando una masa humana de población excedente absoluta sin precedentes en la historia. Finalmente, tratamos de esbozar algunas líneas de reflexión ante esas nuevas condiciones mundiales, con el convencimiento de que los proyectos populares de América Latina han de tener una nueva oportunidad histórica para el cual es necesario prepararse.

Buenos Aires, octubre de 1992

PRIMERA PARTE

América Latina, no es tan fácil entonces hacer tabla rasa con las concepciones populares, considerando que se están en presencia de una mixtura sin contenidos esenciales ni fronteras, de experiencias no procesadas, de activismo ciegos, de políticas incultura.

LA IDEA DE NATURALEZA HUMANA Y SOCIEDAD EN EL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

1. EL TEMA DE LA IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA

A diferencia de otras regiones que fueron sometidas por dominios coloniales, en el continente latinoamericano se procesaron múltiples entrecruzamientos de razas, etnias y culturas, dando lugar a una complejidad social y cultural de características inéditas en la historia. El aniquilamiento de la población nativa de África como consecuencia del tráfico de esclavos y la posterior penetración de las potencias europeas, generó una devastación incurable en territorios que habían albergado tradiciones negras y de influencia musulmana altamente refinadas, como en el reino de Ghana quien alcanzó su esplendor entre el siglo X

y XI, el de los Yoruba entre el XIII y el XIV, o el de Tumbuctu en el XV y XVI. Sin embargo, salvo el poblamiento blanco en Sudáfrica y la introducción de contingentes asiáticos -especialmente hindúes- en algunos lugares puntuales, no se produjeron allí afluencias demográficas que llevarán a fusiones raciales significativas o a un conflicto prolongado entre diversos patrones de cultura. De manera tal que, pese a la monstruosa destrucción sufrida, en áreas africanas sobrevivieron las identidades originarias escasamente trastocadas por procesos de transculturación.

Según señala Amílcar Cabral¹, con sólo algunas excepciones, la experiencia de la dominación colonial en África negra no fue lo suficientemente larga como para producir una depreciación importante de los elementos sustanciales de la cultura y las tradiciones, por fuera de los límites de las ciudades capitales y de algunos centros urbanos. La segregación racial y el "apartheid", unidos a la escasa magnitud de la población proveniente de Europa que se instala en ese continente, incluyendo fenómenos importantes de mestización entre las masas populares o entre las clases altas autóctonas (jefes tradicionales, familias nobles, autoridades religiosas). La dominación europea, apoyada en sus propios ejércitos y en fracciones privilegiadas o de estratos medios claramente minoritarios, no logró imponer una asimilación capaz de contrarrestar la resistencia cultural del grueso de la población nativa y establecer enclaves socioculturales vigorosos a fin de consolidar más tarde los proyectos no coloniales. Tampoco en las colonias del Asia se dio un traslado masivo de europeos o aportes migratorios ligados con requerimientos de mano de obra. El densamente poblado continente asiático -China, India, el sudeste peninsular, Indonesia o las islas del Indio- fue explotado con intensidad por los países metropolitanos desde la segunda mitad del siglo XVII y se produjeron en contundentes matanzas y genocidios (en China, sólo la represión del levantamiento de los Taipings entre 1851 y 1864, significó la muerte de 5 millones de hombres y mujeres); pero ella no logró afectar en profundidad las identidades y las pautas culturales de las distintas zonas. Y a pesar de las consecuencias destructivas de la presencia occidental, las grandes tradiciones lograron conservar una continuidad inimaginable para las culturas americanas precolombinas².

Sin desconocer los diversos factores que han actuado en el desarrollo político de las distintas áreas del tercer mundo³, es posible preguntarse hasta donde la mayor integración étnica y cultural de Asia y África en comparación con América Latina, jugaría un importante papel en las posibilidades de instauración del neocolonialismo de occidente en cada una de ellas. Luego de la oleada independentista que se extiende desde la segunda posguerra hasta comienzos de los años sesenta y que dieran lugar a la soberanía política de las naciones africanas y asiáticas, las antiguas metrópolis intentaron estructurar nuevas formas de subordinación que, con variadas contradicciones, comenzarán a entrar en crisis

¹ Cabral, Amílcar: "La cultura, fundamento del movimiento de liberación", en Colombres, Adolfo: La cultura popular, Puebla, México, la red de Jonas/Premia, 1987

— Amin, Samir: La desconexión, Buenos Aires, ediciones del pensamiento nacional, 1988

— Woodis, Jack: África: los orígenes de la revolución. Madrid, ciencia nueva, 1968

— Sánchez, María, Reyes, Luis: movimientos de liberación en África, Madrid, Miguel Castellote, 1973.

² Pannikar, K.M.: Asia y determinación occidental, Buenos Aires, EUDEBA, 1966.

— Snow, Edgard: la china contemporánea, México, fondo de cultura económica, 1965.

— Karol, Kewel: el otro comunismo, México, siglo XXI, 1967.

³ Argumedo, Aleira: los laberintos de la crisis (América Latina: poder transnacional y comunicaciones), Buenos Aires, Puntosur/Het, 1987.

en menos de 20 años. El vuelco de una parte mayor de los países africanos hacia él no alineamiento, la consolidación de alianzas con el bloque socialista o las propuestas de "desconexión" con el norte capitalista, indican las dificultades encontradas por los respectivos centros imperiales para mantener ahí su presencia. De manera similar, China, Vietnam, Laos, Camboya o Corea del norte resistieron la ocupación militar occidental al iniciarse la posguerra y lograron quebrar la hegemonía europea y norteamericana, desplazando a aquellos sectores locales que pretendían articularla mediante nuevos mecanismos de dependencia.

Estas situaciones contrastan con historia latinoamericana, donde el conflicto no resuelto entre las fuerzas protagonistas populares y las clases nativas vertebradas con los proyectos neocoloniales, permitirían a Inglaterra o los Estados Unidos mantener la región bajo su influencia luego del desplazamiento de España y Portugal. Sin duda, la intrincada diferenciación en clases en identidades étnicas y culturales, han sido factores que tendieron a obstaculizar autonomía de nuestros países y la potencialidad unitaria del continente, favoreciendo la automatización alentada por los nuevos centros hegemónicos a fin de imponer formas de sometimiento que, como tendencia general, no requerirán una ocupación militar directa.

Simón Bolívar señaló con claridad la excepcional situación creada en América por el dominio español y los interrogantes que esto planteaba para el reordenamiento de nuestras sociedades luego de la independencia:

Yo considero que en el estado actual de la América, como cuando desplomado el Imperio Romano, cada desmenabración formó un sistema político conforme a sus intereses y situación o siguiendo la ambición particular de algunos jefes.... Con esta notable diferencia, que aquellos miembros dispersos volvían a restablecer sus antiguas naciones con las alteraciones que exigían las cosas son los sucesos; mas nosotros, que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue y que por otra parte no somos indios ni europeos sino una especie media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles... nos hallamos en el caso más extraordinario complicado.¹

En su impresionante mezcla, lo latinoamericano no puede definirse entonces como maya, azteca, inca guaraní, negro o europeo; pero al mismo tiempo los incluye. Los disímiles componentes que integran América Latina, los roces, malentendidos y conflictos entre los distintos espacios políticos-culturales, han sido elementos decisivos en el drama de su historia; y plantean el reto de construir modos de articulación de esas diversidades que, sin desvirtuarlas, permitan alcanzar síntesis más abarcadoras como sustento de una integración continental soberana. Así, la problemática de las identidades sociales y culturales constituye una faceta esencial para la matriz del pensamiento popular latinoamericano; un elemento constitutivo de lo humano, una instancia ineludible en la concepción acerca de la *naturaleza del hombre* y de la evolución política e histórica. Y el concepto de *sociedad* con todas sus connotaciones teóricas y conceptuales, se reformula críticamente al incorporar en la definición el tema de la identidad.

Sin embargo, la necesidad de jerarquizar los interrogantes acerca del papel de las identidades culturales en los procesos políticos e históricos no implica desconocer el peso

¹ Bolívar, Simón: escritos políticos, Madrid, alianza, 1971.

— Filippi, Alberto: Bolívar y Europa en las crónicas, el pensamiento político y la historiografía, Caracas, ediciones de la presidencia de la república, comité ejecutivo del bicentenario de Simón Bolívar, 1988.

de las diferencias socioeconómicas, de las divisiones en clases y fracciones sociales que asimismo intervienen sustantivamente en tales procesos. Entre otras experiencias, la rebelión de Tupac Amaru II pondría en evidencia las diversas líneas de identidad étnico-cultural y también de diferenciación social que se habían ido procesando durante el imperio español. Es significativo que en la derrota del levantamiento indígena más importante de la historia americana, haya cumplido un papel protagónico a participación de caciques quechuas que habían recibido reconocimientos y prebendas de las autoridades coloniales. En la batalla de Cuzco, Tupac Amaru y sus tropas fueron hostigados por el tristemente célebre curaca Mateo Pumacahua que, junto con el cacique Choquehuanca —transformados en ricos terratenientes y titulares de encomiendas— actuaron como fanáticos realistas y arma fundamental de la represión⁵. Por lo tanto, el movimiento tupacamarista no puede entenderse sólo desde una perspectiva socioeconómica —donde quedaría marginada la significación del problema colonial y de la heterogeneidad étnica— ni tampoco como un mero conflicto de identidades raciales y culturales, en el cual se evaporarían los elementos sociales que signaron la deserción de los altos estamentos de origen indígena cooptados a lo largo del período de la colonia.

⁵ Lewin Bolestado: La rebelión de Tupac Amara, Buenos Aires. Hachette, 1957. —Millones, Luis: “Sociedad indígena e identidades nacionales”, en Arrospide de la Flor y otros: *Perú: identidad nacional*. Lima, CEDEP, 1979.

Esta perspectiva reconoce la complejidad del problema de las identidades, tanto en términos de su procesamiento histórico como en lo relativo a la doble dimensión social e individual que conllevan. La persistencia de las identidades sociales y culturales a lo largo de los siglos; la vitalidad manifestada por las nacionalidades y las reivindicaciones étnicas en los países del Este y del Oeste, del Norte y del Sur, en un mundo cada vez más interconectado y con comunicaciones en “tiempo real”, dan cuenta de fenómenos que las grandes matrices del pensamiento político-académico tendieron a desjerarquizar, sustentando el principio de la cultura humana universal y de un desarrollo lineal de la historia —donde abstractos contratistas políticos, mercaderes o clases sociales actuaban en *la sociedad*— o a jerarquizar, afirmando la existencia de *una raza o una cultura superior y elegida*, con derecho a imponer sus designios sobre los bastardos e inferiores. Estas últimas concepciones habrán de alcanzar tal vez su manifestación más aberrante en las doctrinas pangermanistas que emergen con fuerza de los reinos alemanes durante el siglo XIX. Pero no menos aberrantes serán las versiones liberales que acompañaron las ideas de un “destino manifiesto” en la mayoría de las demás naciones europeas y en los Estados Unidos, como fundamentos para la confrontación entre las potencias y la expansión colonial o neocolonial. A su vez, también en la actualidad el estallido de las nacionalidades y las demandas de democratización que desintegran el bloque soviético o el crecimiento del racismo en Europa Occidental, imponen como un problema teórico y político de crucial importancia esa faceta que hace a la definición de la naturaleza humana:

- La antigua confusión de indígenas y campesinos o de etnia y clase era oriunda de un enfoque supuestamente marxista fundado en la noción de que la lucha de clases sería único motor de la historia. Este enfoque desconocía el hecho de que las etnias y los conflictos interétnicos son muy anteriores a las clases, ya que las sociedades

estratificadas tendrán, cuando mucho, seis mil años de existencia, mientras que las etnias vienen de tiempos inmemoriales. No sólo eso, además de lo anterior no es imposible que las etnias sobrevivan a las clases, porque de estas últimas se vaticina y espera que desaparecerán prontamente, pero estamos viendo que muchas personalidades étnicas singulares prometen sobrevivir a la futura civilización. Todo esto significa que los conflictos interétnicos y las luchas de emancipación nacional merecen más atención de lo que hasta ahora les han dado los teóricos del fenómeno humano⁶

⁶Ribeiro, Carey: “Etnicidad, indígenas y campesinos” en Arrospe de la Flor y otros, *op.cit.*

2. ACERCA DE LA NATURALEZA HUMANA: EL HOMBRE COMO SER SOCIAL IDENTIFICADO.

Los elementos fundantes para la para la sistematización de una matriz ad pensamiento —*el comienzo* del despliegue teórico sistemático— implica un *resultado*; una conclusión acerca de las líneas decisivas en el desarrollo de los procesos sociales e históricos. De esta forma, se intenta la solución a una crisis teórica entendida como la superación de los límites conceptuales, de las falencias que se detectan en las corrientes ideológicas y en los ejes de interpretación predominantes: el pensamiento crítico parte del señalamiento de una crisis de conocimiento que se manifiesta en una antinomia sin solución que emane de ella misma. Y así como la crítica de Marx se inicia con la definición de la antinomia —que está afuera y antes de su exposición sistemática— manifestada por la contradicción entre las teorías burguesas de la igualdad de todos los seres humanos y la realidad de la explotación capitalista, en las vertientes del pensamiento popular latinoamericano esa crisis se ha manifestado históricamente en la antinomia entre las propuestas eurocéntricas de la civilización, el proceso, la igualdad, la libertad, la soberanía o la modernización, frente a la persistencia de la subordinación étnica y cultural y las dramáticas situaciones a que fueran sometidas las mayorías sociales en nombre de aquellas concepciones. Que es también esa falacia de oponer el progreso frente a la justicia y la autonomía, planteada en América Latina desde hace ya dos siglos por las corrientes liberales, con las adaptaciones y las características de cada período histórico de rearticulación neocolonial⁷.

⁷ Olsson, Gunnar: *El resultado como fundamento de interpretación de la historia*, Buenos Aires, 1970
—Wilner, Norberto: *La recuperación de la historia*, Buenos Aires, Cimarrón 1975.
—**Wilner, Norberto**: *Ser social y Tercer Mundo*, Buenos Aires, Galerna, 1969

Este ha sido el problema crucial, el punto de partida que permite afrontar una reconstrucción teórica e histórica tendiente a superar los límites, la opacidad y los silencios de los paradigmas teóricos oficializados en la política y las ciencias sociales. Al incorporar el problema de las identidades culturales, vertebradas de diversos modos con las contradicciones económico-sociales, se hace necesaria una definición más acotada del tema de la naturaleza humana y del concepto de lo social, en una óptica que abarca esos fenómenos tanto en el desarrollo de la historia como en sus manifestaciones del presente. La crisis que puede establecerse en las vertientes del pensamiento occidental que hemos venido analizando, es precisamente este carácter parcializado con que una u otra de las perspectivas enfrentan la sistematización teórica del problema nacional-cultural y social.

En su crítica al concepto del hombre abstractamente universal propio del pensamiento burgués europeo, Carlos Marx parte de la determinación de diversos factores que intervienen en la vida material de los hombres, señalando que el modo como éstos producen y las formas de relación que establecen, condicionados por el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y de la división social del trabajo, caracteriza a las diversas formaciones sociales y es la base real que explicita las formas de conciencia en tanto producto social. Ya señalamos que esta definición del hombre como *ser social* es el punto de partida para la crítica al idealismo y al “robinsonismo” de las vertientes liberales y base del despliegue teórico sustentado en la afirmación de que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser sino por el contrario el ser social es lo que determina su conciencia”⁸.

Para Marx, la primera forma de conciencia existe en las sociedades más primitivas como conciencia de la necesidad de mantener lazos con otros hombres para la procreación y la cooperación productiva, como medio esencial de supervivencia. Es una conciencia aún en estado de naturaleza:

- La conciencia de entablar relación con los individuos circundantes es el comienzo de la conciencia de que el hombre vive, en general, dentro de una sociedad. Este comienzo es tan animal como la propia vida social en esta fase, es, simplemente, una conciencia gregaria... Esta conciencia gregaria o tribal se desarrolla y se perfecciona después al aumentar la productividad, al incrementarse las necesidades y al aumentar la población, que es el factor sobre el cual descansan los dos anteriores...⁹

⁸ Marx, Carlos: *Contribución a la crítica de la Economía Política (1859)*, Córdoba, Cuadernos de pasado y Presente, 1970

⁹ Marx Carlos, Engels, Federico: *La Ideología Alemana*, Moscú, Progreso, 1976

Desde esta idea del hombre y de la historia, Marx va a ligar fundamentalmente el problema de la conciencia con el desarrollo de la materialidad social: el nivel alcanzado por las fuerzas productivas, el crecimiento de la población, la división social del trabajo, las formaciones económicas, la articulación de la sociedad en clases sociales antagónicas, inciden sobre la conciencia de los sujetos sociales y, en especial sobre la potencialidad del proletariado para alcanzar una conciencia verdadera, no distorsionada, acerca de su papel histórico. Para nosotros, al no introducir el problema de las *identidades culturales* como elementos constitutivos de lo humano, como un aspecto esencial y no subordinado de la naturaleza de los hombres, en estas premisas acerca de la conciencia social están ya contenidas las connotaciones que habrán de signar el esquema teórico marxista y sus propuestas de resolución de la historia universal.

A través de las dos relaciones primarias —la familia y la cooperación productiva— el individuo adquiere fundamentalmente una *conciencia de pertenencia*, una *identidad sociocultural*. Esa conciencia primigenia no lo liga al hombre sino a determinados hombres; no adquiere *el* lenguaje sino *un lenguaje*, *un* habla. Formas culturales y particulares de relación, visiones del mundo y de la naturaleza que le dan identidad a través

de ese proceso tan antiguo como el hombre mismo, que es la incorporación de las nuevas generaciones a los propios códigos culturales a través de la socialización¹⁰. En esta medida, el hombre es en esencia un *ser social identificado*, con distintas instancias de pertenencia: familia, clan, tribu, clases sociales, regionales, culturales, religiones, raza etnias, naciones, continentes.

Los diversos componentes culturales —el habla, las formas de alimentación, los valores, las pautas de relación y todos aquellos aspectos que definen a la cultura como “subjetividad”¹¹, es decir, portada y dinamizada por determinados sujetos sociales— conforman elementos de identidad social que son inescindibles del ser humano. En tanto *ser social identificado*, el hombre se desarrolla en el interior de un *nosotros* social, en el seno de grupos de solidaridad y adscripción que lo diferencian de *otros* sociales, con los cuales pueden establecerse distintas relaciones dentro de los marcos polares de la cooperación y el antagonismo.

Esta adscripción que supone la alteridad, constituye la base de los primeros enfrentamientos entre los hombres —las luchas tribales o entre clanes— y es una de las claves explicativas del drama humano hasta nuestros días, que se manifiesta en las guerras, en los conflictos de nacionalidades y en la dominación de unos pueblos por otros. Las identidades culturales, actuando como fuerzas materiales en el devenir de la historia, han dado lugar a las acciones más nobles y a las más aberrantes, por encima de las formaciones sociales predominantes en cada período histórico: en las sociedades primitivas y en las altamente desarrolladas, en las pre-capitalistas, en las capitalistas, en las socialistas o en las post-socialistas.

¹⁰Piaget, Jean, García, Rolando: *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI, 1984.

—Num. José: *La rebelión del coro: estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*. Buenos Aires, Nueva Visión. 1989.

¹¹Cullen, Carlos: *Ser y estar: el problema de la cultura*, Rosario, Fundación Ross, 1986

—Kush, Rodolfo: *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976

La cooperación y el antagonismo aparecen entonces como las dos formas polares de relación del hombre como *ser social identificado* respecto de los otros hombres. En sus manifestaciones extremas —desde las guerras primitivas hasta las modernas— tienden a jerarquizarse las necesidades de supervivencia del *nosotros* cualquiera sea el costo que para ello deba pagar el *otro*. Lo verdaderamente humano se define por el *nosotros* social y al *otro* se lo deshumaniza hasta el punto de la esclavitud o la muerte. Esta primigenia conciencia de identidad en sus manifestaciones extremas ha permanecido así, lamentablemente, tanto entre las sociedades más simples como en los conflictos que presenciamos hacia el fin del siglo XX¹².

Históricamente, tales pertenencias otorgaron las bases para la constitución moderna de las nacionalidades, lo cual no excluye círculos mayores o menores de identidad (continentales, regionales, étnicos, religiosos, políticos, sexuales, generacionales, etc.) que a su vez, se vertebran con las diferenciaciones socioeconómicas, con las clases y fracciones sociales consideradas en función de las formas de distribución de la riqueza y los beneficios y, en especial, de las posibilidades de acceso y control a los núcleos estratégicos de la

subsistencia y la producción económica de una sociedad dada. De este modo, las identidades forjadas a lo largo de un ciclo vital se manifiestan como un entramado de múltiples adscripciones sociales y culturales —algunas veces incluso contradictorias entre sí— que tienen diferentes alcances.

La nacionalidad es *una* de las formas históricas y no excluyentes de esas identidades conformadas a partir de distintas pertenencias; y concebir al hombre como un *ser social identificado* supone reconocer la complejidad de los componentes que actúan en el procesamiento de las identidades sociales¹³. En esta perspectiva, la identidad se manifiesta como un fenómeno bidimensional, en tanto es al mismo tiempo social e individual y en cada uno de esos niveles constituye un proceso en el cual con mayor o menor fluidez según las circunstancias, se enriquecen, reformulan y transforman los elementos que hacen a su constitución.

¹²Argumedo, alciara: “Conciencia popular y conciencia enajenada” en *Comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, CLACSO. 1984.

¹³García Canclini, Néstor: “¿Reconstruir lo popular?”, en Seminario sobre *Cultura popular: un blanco interdisciplinario*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología, 1988.

—Franco, Carlos: “Izquierda política e identidad nacional” en Arrospe de la Flor y otros, *op.cit.*

—Amir. Samir.*op.cit.*

Antes que a través de una suma de identificaciones, las identidades se estructuran realidades gestálticas, dentro de las cuales algunos aspectos establecen las líneas esenciales de continuidad y otras se redefinen con diverso énfasis en el tiempo de una vida personal y en los procesos socio-históricos de corto, mediano y largo alcance¹⁴.

La identidad de un individuo es su singularidad, aquello que lo diferencia de los demás y que tiene que ver con sus dotes personales, sus características innatas y únicas. Pero estos caracteres singulares se sintetizan y definen por lo que ha ido absorbiendo del mundo exterior, de sus relaciones con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea. A partir de esta síntesis va conformando su personalidad, que es una realidad dinámica, cambiante en el transcurso del tiempo sin dejar de ser esencialmente la misma. De igual manera, los rasgos que diseñan la singularidad de una comunidad humana se ligan con los valores, comportamientos, experiencias vitales, creencias; con una historia vivida en común, una memoria colectiva encarnada en relatos, imágenes, música, leyendas; ciertos modos de percibir el mundo que permiten reconocer, en sus trazos más gruesos, *lo diferente* en cada comunidad, al margen de la percepción que esa comunidad tenga de sí misma¹⁵.

Se sabe que en los primeros años de vida el ser humano es incapaz de sobrevivir sin la tutela de sus semejantes; y en tanto esa tutela es social y cultural —expresada, entre otras facetas, a través del habla— la conformación individual de cada persona, su proceso biológico de crecimiento, se engarza con significados que le van otorgando un sentido de pertenencia ligado con el devenir histórico de las sociedades. La socialización se realiza en marcos históricamente dados, que son esencialmente sociales y culturales¹⁶.

¹⁴Cardono de Oliveira, Roberto: “Identidad étnica, identificación y manipulación” en *América Indígena* Vol. XXXI, No. 4. México, Instituto Indigenista Interamericano, 1971

—Plaza, Orlando, en Sánchez Albavera y otros: *Problemas nacionales: culturales y clases sociales*, Lima. DESCO. 1981.

—Zamalloa Armejo, Raúl: “El proceso de la nacionalidad” en Arrospide la Flor y otros, *op. cit.*

¹⁵ Arrospide de la Flor, Cesar: “El arte como expresión de nuestra identidad nacional” en Arrospide de la Flor y otros. *Op. cit.*

—Harvey, David: *The condition of potmodernity*. USA, Blackwell Inc. Cambridge 1991.

¹⁶ piaget, Jean, García, Rolando: *op. cit.*

—Nun, José: *op. cit.*

Estas identidades socioculturales constituyen el plasma a partir del cual se va desplegando el proceso de crecimiento individual y se diseñan las características de personalidad, sin que ello implique un determinismo unívoco en el destino de cada miembro aisladamente considerado. Y de la misma manera que en ciertas características profundas de los individuos es posible percibir con mayor o menor nitidez rasgos de sus adscripciones originarias muchas veces en las biografías, en las micro-historias, en los relatos o historias de vida, se refleja también la historia de capas sociales más vistas¹⁷. no obstante entonces las posteriores redefiniciones en sus identidades según los avatares de los destinos sociales o personales, la afirmación de que existe una “naturaleza humana universal” un hombre abstractamente homogéneo, carece de bases históricas y se muestra como la típica pretensión de las culturas dominantes, que buscan extrapolar sus propias identidades al conjunto del género humano.

Lejos de presentarse como formas cristalizadas de identidad, las adscripciones sociales y culturales son esencialmente dinámicas y se van desarrollando y reformulando a través de innumerables experiencias personales e históricas. Los diferentes modos de procesar las influencias externas, las relaciones interculturales, las incorporaciones y sincretismos, otorgan fluidez a las identidades sociales e individuales. Pero su carácter de realidad gestática permite percibir las —con diferentes grados de claridad según los casos— en el contraste con otras identidades. Y en ese contraste también la identidad se autopercebe como conciencia cultural:

- La conciencia cultural es sentimiento del pasado y del presente, herencia y renovación, pues la conciencia histórica misma es una categoría móvil... Sólo las sociedades, que tienen conciencia de su eslabonamiento cultural, que es tanto solidaridad con los orígenes como certeza de un futuro, pueden considerarse comunidades históricas... En esta ligazón... reside la conciencia histórica del individuo, inserto en su comunidad y en su época, testigo y autor del cambio social, espectador e intérprete de la historia...¹⁸

¹⁷Ford, Anibal: *Desde la orilla de la ciencia: ensayos sobre identidad, cultura y territorio*. Buenos Aires. Puntosur. 1987

¹⁸Hernández Arregui, Jian José: *¿Qué es el ser nacional?*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1973

—Hernández Arregui, Juan José: *Nacionalismo y liberación: metrópolis y colonias en la era del imperialismo*. Buenos Aires 1969

A su vez, entre estos elementos de identificación existen jerarquizaciones y distinciones en función de su carácter más o menos decisivo para trazar la suerte de determinados grupos de población que, más allá de los azares de la vida individual, comparten sus perspectivas vitales dentro de un destino común o potencialmente semejante. Como tendencia general, las identidades “nacionales” (en sentido cultural amplio) y las definiciones relativas a su inserción en determinados estratos o clases sociales, tienen un

peso específico más decisivo que otras formas de pertenencia. Pero esta doble definición nacional y social se encuentra penetrada por distinciones raciales, étnicas, culturales o regionales que hacen a particulares experiencias y a diversos modos de articulación dentro de los encuadres mayores.

El concepto de la naturaleza del hombre como un ser social *identificado* implica asimismo reafirmar esa tendencia a la “inseparabilidad del hombre de su territorio, de su contexto social y cultural, de su historia concreta, de su pueblo”. Por algo una de las penalidades más graves que han impuesto las sociedades a lo largo de la historia sea la del destierro, la del exilio forzado para aquéllos considerados peligrosos por las capas que detentan el poder en una coyuntura dada. El desgarramiento de las raíces, la lejanía del contexto vital y de los lazos afectivos, se considera un castigo equivalente a la cárcel, inmediatamente después de la pena de muerte en su jerarquía punitiva. El exilio como imposición o como opción frente al riesgo de muerte, da cuenta de la fuerza de las identidades en la conformación de los rasgos primarios y permanentes de la persona humana. Y si bien en todo tiempo y lugar existen las excepciones, los “ciudadanos del mundo”, la historia de las migraciones en su cotidianidad, en las nostalgias profundas; la ilusión del volver o la conciencia del sin retorno se refleja en las vivencias personales, en las secuelas psicológicas del migrante y de quienes los vieron partir.

En las naciones de América Latina, las pertenencias sociales tienen una amplia correlación con las identidades culturales y raciales, donde la vida individual muchas veces está signada —como señala Frantz Fanon para la Argelia Colonial— por el color de la piel²⁰. Con los matices que establece la particular constitución de las sociedades latinoamericanas, también en este continente el color de la piel tiende a dar cuenta de una específica historia de dominio y de una inserción social, de una estratificación socioeconómica con fuertes connotaciones culturales. Por ello la definición de la multiplicidad cultural como esencia de lo humano, el reconocimiento de la dignidad de las más diversas identidades sociales y culturales, recorre el pensamiento popular latinoamericano en tanto reivindicación de ese mundo largamente acosado. Porque se sabe de la abstracta homogeneización de lo social, las postulaciones que hablan del hombre universal, fueron fundamentos para legitimar la subordinación para negarles su condición humana. Retrata entonces, también de elaborar una concepción de lo universal que parta del reconocimiento de la diversidad constitutiva de los hombres.

En esta óptica Leopoldo Zea señala que una de las bases del verdadero concepto de igualdad está en el reconocimiento de la diferencia, en la plena conciencia y en el respeto al ser distintos, ya que “de otro forma la supuesta igualdad, tomada en sentido abstracto, originaría como originó, nuevas formas de discriminación y de dependencia”

- Ha sido frente a esta afirmación que el hombre de cultura latinoamericana y posteriormente el asiático y el africano afirman, en primer lugar, la igualdad expresada en la diversidad. Lo esencial al hombre no es su ser semejante somática o espiritualmente a otro hombre no es su ser semejante somática o espiritualmente a otro hombre sino el ser distinto, diverso, individual. Pero no tan distinto o diverso que deje de ser hombre. Lo concreto es lo latinoamericano, es lo negro, es lo asiático, pero sólo como punto de partida desde los cuales ha de ser asimilada toda expresión cultural. Lo original como ventana abierta a la recepción y a la entrega.

Lo peculiar como expresión de que la cultura es algo que crean hombres concretos. Hombres con unas determinadas características personales, al igual que todos los hombres: somáticas, culturales, geográficas. Pero a partir de las cuales se hace toda cultura. No ya la cultura como exclusividad de este o de aquel hombre, sino la cultura como universalidad, como lo propio de todo hombre cualquiera sea su piel, su educación o su lugar en el planeta.²¹

¹⁹ Ford, Anibal: *op.cit.*

²⁰ Fanon, Frantz: *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica, colección Tiempo Present, 1963

—Ribeiro, Darcy: “O povo latinoamericano” en *Cartas: Faltas, reflexiones, memorias*.
Brasilia, No. 2, 1991

La conciencia de las innumerables formas de identificación que atraviesan la historia de estas sociedades y la aspiración de construir marcos de unidad, igualdad y soberanía partiendo del reconocimiento de tales diferencias, ha sido una constante del pensamiento nacional popular en América Latina. Concebir al hombre como un *ser social identificado* no supone por lo tanto plantear la existencia de una identificación abarcadora y excluyente, ya que las identidades son síntesis históricas de diversas formas de adscripción que se vertebran —a veces conflictivamente— en el marco de los procesos de socialización y en la vida cotidiana de las sociedades complejas²²

La fortaleza de los códigos culturales, la potencia alcanzada por los sentimientos de integrar una comunidad nacional en situaciones críticas —tal el caso de las guerras, la agresión o la dominación extranjeras— demuestran su peso histórico y la capacidad para sobreponerse en determinadas coyunturas a los conflictos originados en las diferenciaciones internas de diverso origen que se producen en todas las sociedades. Del mismo modo, la pervivencia de identidades éticas o culturales, de las nacionalidades, evidenciadas por distintos núcleos de población en las regiones del Este y del Oeste —polacos, vascos, irlandeses, serbios, albaneses, armenios, catalanes, lituanos, entre otros— dan cuenta de la fuerza de tradiciones que se han ido transmitiendo a través de sucesivas generaciones, sin que pudieran ser desestructuradas por esquemas represivos o por apelaciones a la modernidad al capitalismo o al socialismo. El problema no resuelto de las incorporaciones forzadas en marcos nacionales mayores, aún después de períodos centenarios, indican que las interpretaciones de los procesos históricos y sociales centradas sólo en los antagonismo de clases, en los comportamientos de ciudadanos individuales o en la conformación de los mercados, se muestran incapaces de responder al fenómeno de las identidades culturales cuya presencia ha sido constitutiva desde los orígenes de la historia humana.

Esta idea de pertenencia, que se entrecruza con las diferencias socioeconómicas y que tiende a conservar a pesar de los intercambios, mestizaciones, acosos o derrotas, se verifica en las más disímiles situaciones históricas, políticas y sociales. Una conciencia de identidad consustancial a la naturaleza humana por encima de la sofisticación y refinamiento de las diversas culturas, de la profundidad alcanzada en la fundamentación de sus creencias o de las formas mediante las cuales se han ido expresando, enriqueciendo o degradando en el transcurso del tiempo, porque:

- No se ha conocido jamás ni se podrá documentar la existencia de agrupaciones humanas, por disgregadas que ellas hayan sido, que no hayan justificado su presencia concreta sobre la tierra mediante los siempre elocuentes mitos de origen²³

²²Albto0, Xavier: “Nuestra identidad a partir del pluralismo de base” en *Imágenes desconocidos: la modernidad en la encrucijada postmoderna*. Buenos Aires, CLACSO. 1988.

—Vega Juan Enrique: “Signos y designios en la sociedad latinoamericana” en *Imágenes desconocidas*, op.cit.

²³Roig, Arturo Andrés: *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme. 1981.

—De Gregori Carlos Iván, en Sánchez ALbavera y otros *op.cit*

En las culturas populares latinoamericanas, la noción de integrar un *nosotros*, de pertenecer a identidades, etnias o comunidades, se ha mantenido a pesar de los procesos de transculturación, los traslados poblacionales, las migraciones internas o las necesarias transformaciones que se fueran produciendo en extensos e intrincados períodos de la historia. Se distinguen así muy claramente de las experiencias históricas en las cuales emergieran los sujetos sociales ligados con las vertientes del liberalismo y del marxismo. Las mentalidades populares en América Latina fueron estructurando a través de formas peculiares las nociones de individuación o la integración en clases sociales económicamente definidas. No se trataba aquí, como en el caso europeo, de la ruptura de lazos de dominio asentados en el derecho divino en las tradiciones del feudalismo, que lleve a las naciones burguesías —conformadas inicialmente por individuos comerciales o artesanos; siervos liberados que se asentaban en los burgos— a experimentar la necesidad de refundar lo social para recupera su dignidad y una creciente autonomía en la lucha contra las aristocracias de sangre. Estas experiencias históricas y existenciales fundamentaron las ideas liberales acerca de la naturaleza humana y de esos individuos que constituían las sociedades a partir de los contratos ciudadanos o de los intercambios en el mercado.

Tampoco son similares a las experiencias vitales del proletariado que creciera al ritmo de maduración de los paradigmas productivos de la Revolución Industrial en las principales naciones de Europa. Las clases obreras se constituyeron en el Viejo Mundo básicamente a través de las migraciones rurales hacia las ciudades, enmarcadas dentro de los límites territoriales de una misma unidad nacional y compartiendo con las clases dominantes un similar horizonte de cultura²⁴. En tales condiciones, las diferencias económico-sociales y la problemática de la explotación de los trabajadores, integraron los ejes fundamentales de la teoría de Marx y Engels. Donde el contenido esencial de los procesos históricos se encontraba en los conflictos estructurales entre esas clases en crecimiento y en el desarrollo de las fuerzas productivas, que relegaban las identidades nacionales a una mera *forma* secundaria, destinada a desaparecer²⁵

²⁴Bonfill Batalla. Guillermo:”Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural” en Columbres. Adolfo (comp) *La cultura popular*. Op. cit.

²⁵Marx Carlos: *Crítica al programa de Getha: glosas marginales al Programa del Partido Obrero Alemán*. Obras Escogidas, Moscú. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

—Harvey. David: *op.cit*

—Amin, Sami: *op.cit*

En América Latina, por el contrario, las alternativas populares tendieron a la reivindicación de poblaciones cuyas *comunidades* habían sido arrasadas. Que sufrieran las devastaciones no sólo como individuos sino como grupos sociales, como sujetos colectivos con expresiones culturales propias; como hombres y mujeres integrantes de un *nosotros* social

hostigado por *otro* social diferenciado étnica, racial y culturalmente. Por lo tanto, la pertenencia comunitaria, la referencia a un colectivo sociocultural sin que ese *nosotros* fuera necesariamente homogéneo, tendría un peso contundente aún ante los negros esclavos que, destrozadas sus raíces y los lazos sociales originarios, encontraban en el color de la piel la mínima referencia a una historia y un destino comunes que los llevaría a llamarse “hermanos” entre sí²⁶. Sin duda, estas referencias alcanzan una mayor o menor intensidad según las circunstancias vitales e históricas, la magnitud de las migraciones internas o externas, los intercambios y mestizaciones culturales o raciales, los grados de organización o atomización social, las diferentes coyunturas políticas, los niveles de articulación o degradación de grandes proyectos orgánicos de orientación popular, el manejo e impacto de los medios de comunicación y demás factores que influyen en el mutante desarrollo de las sociedades. No obstante ello, las identidades conforman una dimensión constitutiva de la naturaleza humana y de las sociedades cuya contundencia es históricamente inapelable. Y esta idea establece una de las líneas esenciales de continuidad y fundamentación de la matriz de pensamiento nacional-popular en América Latina.

²⁶Quijano, Anibal: “Modernidad, identidad y utopía en América Latina” en *Imágenes desconocidas*, op.cit.

—Duran, Leonet: “Cultura popular y mentalidades populares” en *La cultura popular*, op.cit

—Columbres, Adolfo: “Elementos para una teoría de la cultura en Latinoamérica”, en *La cultura popular*, op.cit.

—Bialet Massé, Juan: *Informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República*. Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora de Adolfo Grau. 1904

3. EL CONCEPTO DE SOCIEDAD

a. Las dimensiones del concepto

Por encima de sus distinciones y de las formas adquiridas en las diversas etapas históricas y en cada región, los movimientos populares del continente proponen la resolución del doble problema de la *autonomía* —como forma colectiva de la libertad, que otorga el contexto real a la libertad individual— y de la *igualdad social*. De este modo, la cuestión de la *soberanía y la justicia* contiene la problemática más sustantiva de la historia latinoamericana, hija de una situación traumática y atípica en su conformación como *sociedad*. Al central a definición del concepto de *sociedad* a partir de esta problemática se establece su vinculación con el tema de la doble conflictualidad de *lo nacional y lo social* y la pregunta acerca del carácter que ésta asume en el presente, como punto de partida para una revisión crítica de la historia y como base para el diseño de las propuestas de resolución hacia el futuro. Lleva a interrogarse sobre las connotaciones de la heterogeneidad cultural y del papel de las identidades sociales en los procesos políticos, de las formas y la dinámica de la cooperación y el antagonismo (los dominios imperiales, las fusiones nacionales o continentales, los conflictos étnicos y religiosos, las confrontaciones entre sociedades o en el interior de una sociedad dada) que caracterizan la historia del hombre y, en el presente, constituyen un tema esencial para nuestros países²⁷.

La presencia ineludible de las identidades culturales, en la interpretación de los procesos históricos y políticos no significa, como ya se ha indicado, la reivindicación de un nacionalismo abstracto. No se trata de enfatizar sólo en las facetas de *lo nacional*

desconociendo la trama interna de las sociedades en términos de las contradicciones entre clases o estamentos sociales. El señalamiento de la doble conflictualidad de lo *nacional* y lo *social* establece así una explícita distancia con las vertientes del nacionalismo aristocratizante o integrista, que pretende imponer un planteo de nacionalidad sustentado en la identidad de determinados sectores dominantes y afirma la existencia de grupos raciales o culturales selectos frente a otros inferiores. Los desgarramientos sociales, étnicos y culturales que han acosado a la mayoría de nuestro continente, fundamentan la tajante distinción que es posible establecer entre las vertientes nacional-populares y esos nacionalismos²⁸.

En esta perspectiva, el concepto de *sociedad* conlleva el reconocimiento de las diferencias y contradicciones que se procesan en el seno del *nosotros* articulado en los espacios nacionales modernos. Como señala Hernández Arregui:

- Es preciso desnudar el “ser nacional” de sus pretendidas connotaciones ontológicas, de su brumosa irracionalista... es preciso romper su corteza formal para sumergirnos en el mundo histórico con cuyo seno...el ser nacional comienza a desplegarse ante nosotros...como una actividad social viviente y desgarrada...La comunidad de cultura de un pueblo, asentado en una determinada área geográfica, si bien muestra en su taxonomía rasgos externos que individualizan a ese pueblo como distinto de otros, no es uniforme en su individualidad. Dentro de cada comunidad nacional se comprueban divisiones económicas, vallas culturales, puntos de osificación que aíslan a las clases sociales, tanto como ramificaciones convergentes que las acercan o separan al compás de las luchas internas y las presiones externa. En suma, la comunidad nacional de cultura es una multiplicación de tensiones congéneres y antagonistas...que se expresan según las clases sociales como concepciones divergentes de la cuestión nacional.

²⁷López, Silesio, en Sánchez Albavera y otros, *op. cit.*

—argumedo. Alcira: *Los laberintos de la crisis*, *op.cit*

²⁸Bruchrucker, Christian:*Nacionalismo y peronismo: La Argentina en la crisis ideológica mundial. Buenos Aires, sudamericana. 1987*

²⁹Hernández Arregui, Juan José: *Nacionalismo y liberación*, *op.cit.*

—Franco, Carlos: Castro Pozo:*nación, modernización endógena y socialismo*, Lima, Ediciones CEDEP, 1989

Por lo tanto, la idea de *sociedad* tiene un carácter esencialmente histórico. Señala la existencia de comunidades económica y políticamente organizadas en un ámbito territorial dado, unidades por una misma lengua —o al menos una lengua predominante que comunica al conjunto—, un pasado común, creencias y tradiciones inmensas en la memoria colectiva que hacen a una identidad, al sentimiento de integrar un *nosotros* que, a pesar de sus antagonismos internos, tiende a actuar solidariamente en situaciones crítica y, en particular, frente a los embates externos. Así, en este concepto, *lo político* —entendido en su acepción más abarcadora— es fundante y aparece como defensa de las identidades sustantivas de las distintas comunidades que, hacia el pasado, se manifiesta como experiencias de autoafirmación; como una memoria que es la base del sentido de pertenencia. La constitución histórica de las naciones da cuenta en todas ellas de grandes momentos de resolución de conflictos entre voluntades sociales e intereses contrapuestos,

que fueron conformando identidades y signaron por largos períodos los rasgos de su desarrollo, de su composición social y cultural y de sus relaciones con otras comunidades. La historia de una sociedad dada permite percibir la compleja estructuración de ese *nosotros* a menudo fraccionado internamente por divisiones sociales o conflictos étnico-culturales no resueltos, que adquieren a su vez diferentes dinámicas en función de las relaciones que ese conglomerado social ha tenido a establecer con otras sociedades en la compleja evolución de lo humano.

En sus términos más abstractos, la definición del concepto de *sociedad requiere de la convergencia de tres dimensiones inescindibles*:

1) Las características de su diferenciación en clases, fracciones o sectores sociales articulados en función de la propiedad, la distribución y el control de los recursos económicos estratégicos y de la capacidad de acceso a condiciones de vida establecidas cultural e históricamente de acuerdo con el desarrollo de las potencialidades técnicas y productivas; 2) el papel y la conformación de las identidades culturales, que otorgan los lineamientos más abarcadores del sentido de pertenencia a un *nosotros* social y se vincula con el tema de las nacionalidades y la cuestión nacional; 3) el carácter de las relaciones establecidas entre las comunidades sociales y otras sociedades en el devenir de la historia, que hacen referencia a la problemática internacional. El análisis del desarrollo histórico y de la dinámica del presente en las distintas sociedades adquiere un carácter parcializado, abstracto, en la medida en que intente sustentarse en sólo uno de estos condicionantes, eludiendo las reformulaciones que necesariamente introduce su articulación de conjunto.

En la definición de la *sociedad* el carácter de las relaciones entre las clases o los estamentos sociales que la componen y el nivel alcanzado por el desarrollo de sus recursos productivos, por la división social del trabajo y por las formas que adquiere la distribución de la riqueza social, señala una primera dimensión fundamental. Sin embargo, al tomar como único crítico de la historicidad de lo humano el desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y las relaciones de producción que las acompañan en una época y en un espacio geográfico determinados, pueden derivarse supuestos que con llevan una parcialización distorsionante. Ya que estaría implícita una parte de validación para el comportamiento de aquellas sociedades que, en un período dado, garantizan el mayor desarrollo de esas fuerzas productivas y actúan para las menos desarrolladas como “espejo de su propio porvenir”. Se legitima entonces una división de la humanidad entre “modernos” y “atrasados”, “civilizados” o “bárbaros” en tanto los pueblos o sectores sociales que no accedan a plegarse al desarrollo de las fuerzas productivas en las condiciones impuestas por los núcleos más dinámicos del poder político-económico, son considerados anacrónicos o regresivos y se condenan las resistencias al sometimiento.

Por el contrario, al introducir simultáneamente las identidades culturales como variables constitutiva se reformula el sentido de la historicidad humana. La contradicción del progreso versus la autonomía y la justicia se revela como una falacia; ya que el progreso — que no es un proceso neutro— debe medirse por la pregunta acerca de *quiénes y cómo* promueven el progreso, y *qué* significa el progreso desde los valores de justicia y autonomía. Cambia entonces el valor absoluto que se le otorga al progreso y por lo tanto a la división entre “hombres históricos” y “hombres naturales”³⁰

³⁰ Roig Arturo Andrés: *op.cit.*

Esta contradicción entre réprobos y elegidos —los esclavos, las culturas y razas inferiorizadas, las nacionalidades dominadas— ha tenido un papel decisivo en la historia; por ello se hace más claro al situarlo en el marco de esa tercera dimensión inteviniente que es la relación entre sociedades en cada momento histórico.

Dado que el contenido de la problemática nacional cobra muy diferentes connotaciones visto desde la evolución del nacionalismo expansivo de las potencias o desde la perspectiva de afirmación soberana de los pueblos sometidos, el tema de las identidades socioculturales incorpora la *relación entre sociedades* como marcos explicativo concluyente en el análisis de la *doble conflictualidad de lo nacional y lo social*. La propuesta teórico-metodológica que de ello se deriva es la necesidad de analizar la problemática de cada sociedad considerándola, no como un sistema autárquico y aislado cuya dinámica tiende a dirimirse en su propio interior — como la sociedad— sino en tanto un espacio social inserto en el marco de sus relaciones con otras sociedades. Desde nuestra perspectiva, tales lineamientos incluyen factores explicativos no sólo para el análisis de las sociedades periféricas sino también para las sociedades metropolitanas, donde los antagonismos generados por la lucha interhegemónica o la expansión más allá de sus fronteras, han influido marcadamente en el procesamiento de sus contradicciones internas. La neutralización de tales contradicciones en función de ejes de confrontación externos resalta el peso de esta dimensión. Y de la misma manera que el problema de las identidades nacionales es abstracto y distorsionante en tanto no se lo articule con las relaciones entre las clases sociales, el lugar que cada sociedad ocupa en el contexto internacional en una etapa histórica conforma un dato ineludible de su dinámica real.

La vertebración de estas tres dimensiones abre un abanico de problemas que, para nosotros, cuestionan severamente las líneas de fundamentación de las matrices de pensamiento que hemos venido analizando. En este marco, los desarrollos “naturales” o “necesarios” de las sociedades humanas, las “leyes” económicas, la lineal evolución de “la civilización”, los “contratos” entre etéreos ciudadanos, la sabiduría de las “manos invisibles”, los “destinos manifiestos”, los procesos de neutra “modernización”, la cultura “superior” relativizan su legitimidad o su capacidad explicativa de los procesos históricos y sociales. ¿Es posible, por ejemplo, analizar el actual “capitalismo” del Japón sin tener en cuenta la alta homogeneidad de su composición étnica, la fuerza de las tradiciones culturales o la experiencia límite de Hiroshima y Nagasaki, que pesan sustantivamente en el diseño de ese peculiar modelo de sociedad y Estado? ¿Puede alcanzar su verdadero significado la crisis del “socialismo” en la Unión Soviética al margen de su comportamiento como potencia, de la carrera armamentista y espacial con el otro gran polo del poder mundial de la segunda postguerra, con el socialimperialismo impuesto sobre las naciones de Europa del Este, con el sometimiento de nacionalidades que, en muchos casos, provenía de los tiempos zaristas? Estas dimensiones, ligadas con las identidades cultural-nacionales y con las relaciones entre sociedades, no son aspectos meramente secundarios o adicionales que sólo complementan la verdad de las estructuras socioeconómicas de esas dos naciones.

Incorporando estas variables, también cobran otros significados la cuestión de la conciencia del proletariado inglés en el siglo XIX, las contradicciones de la Segunda Internacional frente a las guerras mundiales o el accionar de los obreros franceses que desde las barricadas del París de 1848, fueron deportados a Argelia, transformándose en los brutales colonos *pied noires*. Asimismo la lógica de las llamadas revoluciones pasivas en Gramsci adquiere un sentido más nítido al insertarlas en los procesos de construcción de los acuerdos nacionales imprescindibles para llevar adelante la expansión colonial o las guerras por la hegemonía en ese continente, que durante un extenso período signaron la historia de las potencias europeas. Y si bien en la actualidad es posible palpar que las nuevas formas adquiridas por los movimientos sociales de Europa manifiestan reivindicaciones parciales, a demanda específicas sin aspiraciones de una vertebración más global; si bien el reconocimiento de las múltiples periferias e identidades internas en esas sociedades tienden a romper con las simplificaciones teóricas que señalaban sujetos unívocos y comportamientos preestablecidos —proletarios, ciudadanos o empresarios— permitiendo una mayor complejidad en las hipótesis acerca de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales³¹, hay elementos de identidad que aún conservan su vigor y resurgen con fuerza ante situaciones críticas. Es difícil aceptar que esos movimientos sociales plurifacéticos, que esas periferias internas, dejen de percibirse como franceses, alemanes, italianos o simplemente europeos, distinguiéndose claramente de los pobladores de otras vastas regiones del globo. El comportamiento de una parte significativa de la población de Europa Oriental no hacia los inmigrantes del Tercer Mundo en los años ochenta y noventa es un fenómeno que no puede ignorarse.

³¹Piseitelli Alejandro: “Postmodernidad e identidad latinoamericana “en *Cuadernos de la Comunidad No. 10*. Municipalidad de Puerto Gral. San Martín (Santa Fe). 1988
—Harvey, David: *op. Cit.*

La convergencia entre estas tres dimensiones es dinámica y mutuamente condicionante; donde pueden producirse predominios de una u otras de ellas ante diferentes situaciones históricas sin que sea posible establecer una *necesidad* en su desarrollo. Ello obliga a un refinamiento de las interpretaciones y a la formulación de líneas de análisis que sólo pueden desplegarse a partir del relevamiento de los rasgos específicos y las peculiaridades que se presentan en los diversos espacios nacionales y momentos de la historia.

b. Identidades esculturales, nacionalidades y nacionales.

El problema de lo *nacional* presenta diversas facetas. Por una parte, el concepto de *nación* carece de un sentido unívoco, aún cuando generalmente se le asocia con una comunidad organizada política y económicamente alrededor de una forma de estado cuya autoridad y legitimidad se extiende en un territorio determinado. A su vez, la *nacionalidad*, que supone una colectividad cuyos miembros comparten un pasado histórico, una tradición cultural y un sentido básico de solidaridad y pertenencia, ha sido el sustento para la constitución de los modernos estados nacionales. Pero la conformación histórica de las naciones no necesariamente ha hecho coincidir estas dos nociones esenciales. El concepto de *nación* debe diferenciarse del de *nacionalidad* en su acepción más amplia, en tanto esta última hace a un sentido de adscripción más definidamente cultural, que puede o no

conducir con su Estado-nación: han existido y existen nacionalidades diferenciadas en el interior de un Estado-nación y también nacionalidades desgarradas entre distintos estados-naciones o aún nacionalidades sin un asiento territorial claramente definido. Asimismo, la nacionalidad es una entidad más amplia y cualitativamente distinta de una tribu, una etnia o una casta, en el sentido que tiende a generar una conciencia de pertenencia con un alcance más amplio y complejo aunque no necesariamente se confunda con la adhesión a un Estado-nación en el término jurídico-político³².

Estos aspectos vinculados con el tema de la nacional se imbrican con la dimensión de la *relación entre sociedades*, que da cuenta de la posición de cada una de ellas dentro del escenario mundial. Como ejemplo, lo nacional tendría distintas expresiones en el viejo continente: por un lado, el nacionalismo expansivo de las potencias que, en diferentes etapas, buscaron imponer su dominio tanto en otros territorios europeos como en las regiones ultramarinas, siendo protagonistas de un largo enfrentamiento que iba a culminar en las dos guerras mundiales. Por otra, las manifestaciones defensivas de los países o nacionalidades subordinados por diferentes centros de poder o Estados-naciones, como los polacos, lituanos, armenios, irlandeses o húngaros; que una vez más en la historia muestran la potencia del sentimiento de esas nacionalidades forzadas a integrarse en articulaciones políticas mayores y su vigencia a través de las generaciones. Y de la misma manera que no puede equipararse el nacionalismo alemán, inglés o francés con la defensa de las identidades nacionales de polacos o irlandeses, tampoco es posible homologar con aquéllos los sentimientos nacionales de las mayorías populares latinoamericanas. En el concepto de *sociedad* que venimos desarrollando, estas dos dimensiones se articulan a su vez con la estructuración socioeconómica interna de esos espacios sociales, otorgando nuevos elementos a la complejidad de la problemática nacional:

- Hay un nacionalismo defensivo de los pueblos débiles y un nacionalismo expansivo o que tiende a él...el nacionalismo posee un doble sentido según corresponda al contexto histórico de una nación poderosa o de un país colonial. Hay pues... una diferencia de naturaleza entre el nacionalismo de las grandes potencias que son formaciones históricas ya constituidas y el nacionalismo de los países débiles que aspiran a constituirse en naciones. El nacionalismo adquiere connotaciones irreductibles contrarias según las clases sociales que lo proclaman o rechazan. En síntesis, el concepto de nacionalismo no es unívoco, da origen a disparejas ideologías... Y los intereses materiales de las diversas clases sociales que se contraponen en la lucha política de un país, aunque se escuden en una misma palabra generan imágenes nacionales divergentes...El nacionalismo de las naciones oprimidas no ambiciona la superioridad como las naciones opresoras, sino la igualdad entre los pueblos³³

³²biagini. Hugo: *Filosofía americana e identidad: el conflictivo caso argentino*. Buenos Aires. EUDEBA. 1989
—De Althaus, Miguel: “Identidad nacional y Estado en el Perú” en Arrospe de la Flor y otros *op.cit*.

—Franco Carlos: “Izquierda política e identidad nacional” en *idem*
—Guerra García, Francisco: “Política e identidad nacional” en *idem*

³³Hernández Arregui, Juan José: *Nacionalismo y liberación. op.cit*

En sentido inverso, la dimensión internacional —la relación entre sociedades— ha jugado un papel fuertemente condicionante en la conformación estructural de las clases y las fracciones sociales de los países de América Latina. La subordinación de estas sociedades a diferentes centros de poder mundial en distintos momentos de su historia, actúa como uno de los factores fundamentales para la constitución de sus estructuras económicas y sociales, en tanto la capacidad de presión que han podido ejercer esas potencias sustentándose en alianza con fuerzas nativas, daría lugar a sucesivos esquemas productivos según el papel otorgado a esta región, con potentes impactos en la definición de las clases sociales:

- Las etapas del proceso de incorporación a la historia mundial, la conquista, la colonización y la recolonización o neocolonialismo, suponen cambios en las relaciones de producción como asimismo en la política de población. Esas etapas que se extienden, la primera durante los siglos XVI y XVII, la segunda en los siglos XVIII-XIX y la tercera durante los siglos XIX y XX no se muestran con los mismos caracteres en todo el continente. Ello se encuentra en relación directa con la estructura que muestran o han mostrado los diferentes estamentos sociales, como también las diferentes etnias, tanto las indígenas como las que se han incorporado, provenientes del continente africano y de la Europa misma en las diferentes etapas³⁴

Es por demás evidente que las formas de lo económicosocial que se fueron estructurando en América Latina luego de la conquista —los esquemas de producción asentados en la mita o la encomienda y la reimplantación en gran escala de la esclavitud para extraer riquezas en el contexto del capitalismo comercial— son resultantes de un proceso esencialmente político-militar y no de una evolución natural de los potenciales económicos precolombinos. Tampoco se derivaron de un “contrato” entre individuos libres, iguales y propietarios o a partir del accionar de una mano invisible que, en la articulación del mercado, logra transformar la conducta egoísta de los individuos en un bienestar general.

La condición decisiva para la implantación de estos nuevos modos productivos adaptados a las condiciones socioculturales y a los recursos existentes en las diferentes áreas, sería la posibilidad de someter a las poblaciones autóctonas; y así la dinámica económica y la estructuración en clases y estamentos sociales, serán el resultado de las guerras entre los conquistadores hispano-portugueses y los pueblos originarios que buscaron resistir al sometimiento. No había, sin embargo, ninguna lógica intrínseca de carácter natural que hiciera ineludible la derrota de las culturas americanas. Sin duda, la histografía ha analizado con rigurosidad y desde distintas perspectivas los factores que favorecieron el triunfo de los conquistadores:

³⁴Roig Arturo Andrés: *op.cit*
—Amin, Samir. *Op.cit*

el uso de la pólvora, las armas de fuego y los caballos, el elemento sorpresa, la capacidad para percibir y utilizar inteligentemente los conflictos dinásticos o las contradicciones con las etnias dominadas, los mitos y tradiciones que debilitaron las respuestas indianas y otros múltiples aspectos concluyentes en el desarrollo de ese dramático encuentro³⁵. Pero en tanto expresión de un vasto enfrentamiento de voluntades colectivas, de un antagonismo

político-militar donde intervinieron complejos factores materiales y morales, su resultado no era *necesario*. De esta manera, en las áreas neocoloniales o dependientes, la conformación de las clases sociales en vinculación con los dominios externos y sus alianzas nativas ha adquirido formas y mediaciones peculiares en distintos períodos de la historia. Tal como en la actualidad el incremento de la desocupación, la marginalidad y el empobrecimiento crítico de las mayorías, tiene una relación directa con la dinámica del poder impuesta por los Estados Unidos y los grupos económico-financieros, locales, una de cuyas manifestaciones más nítidas ha sido el origen y tratamiento de la deuda externa³⁶.

c. Clases sociales y sujetos históricos

La diferenciación interna de las sociedades a partir de los modos de inserción de los distintos sectores en el sistema de relaciones productivas y de intercambio, constituye un dato de crucial importancia para el análisis de los procesos políticos e históricos. La estructura socioeconómica de cuenta de la conformación de las distintas clases, estratos y fracciones sociales emergentes de las formas de propiedad y control de los recursos productivos y del procesamiento de las diferentes actividades vinculadas con la economía. Estas “categorías censales” reflejan la composición del poder económico, sus modos de articulación y concentración, el peso específico relativo de los diferentes grupos, el grado de heterogeneidad de cada uno de ellos y un conjunto de elementos que permiten evaluar los niveles de vida y las características de la distribución de la riqueza en un país y un período dados³⁷

³⁵Todorov, Tzvetan: *La conquista de América: el problema del otro*. México, siglo XXI, 1987.

³⁶Ansaldi, Waldo, Moreno, Jose Luis: *Estado y sociedad en el pensamiento nacional: antología conceptual para el análisis comparado*. Buenos Aires, Cántaro. 1989.

—Amin, Samir: *op.cit.*

³⁷Foucault, Michel: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta. 1979.

—Portantiero, Juan Carlos: *Los usos de Gramsci: escritos políticos 1917-1933*. México. cuadernos de Pasado y Presente, 1977

—Nun. José: *op.cit.*

Las relaciones productivas y de intercambio otorgan los ejes esenciales de la dinámica económica de las sociedades y de sus vinculaciones con el ámbito internacional; pero, a su vez, son resultantes históricas de una determinada conformación del poder. Si bien pueden adquirir una lógica de desenvolvimiento con cierta autonomía, la articulación misma de los esquemas productivos, las tendencias principales de la estructuración de una sociedad en distintas clases sociales, se derivan de una definición de relaciones de fuerzas políticas nacionales e internacionales que afectan su constitución y desarrollo. Más allá del tiempo durante el cual se haya alcanzado un nivel e estabilización de estos sectores sociales y de las características del mapa socioeconómico de una sociedad en diferentes períodos, estas clases, estratos o fracciones sociales no constituyen meras categorías económicas: están constituidas por sujetos colectivos, por fuerzas socioculturales que portan una historia.

En esta medida, la estructura de clases de una sociedad debe concebirse como resultante de un proceso por el cual esa específica conformación se deriva de una dinámica impuesta por determinadas relaciones de poder, al tiempo que las clases sociales así estructuradas constituyen “un valioso elemento para el análisis de la realidad, pues toda acción política se

despliega siempre condicionada por el hecho material que supone la determinada ubicación de los agentes en el aparato productivo³⁸. Pero en tanto sujetos colectivos, fuerzas sociales actuantes a partir de experiencias, identidades y aspiraciones, en el accionar de las clases sociales intervienen múltiples factores que exceden la mera inserción en el sistema productivo. Los procesos históricos no son visualizables sólo términos de clases sociales estructuralmente definidas ni es posible deducir comportamientos políticos únicamente sobre la base de determinadas relaciones con el proceso de producción e intercambio:

- La forma particular de conformación como sujeto social de las clases subalternas en la situación de dependencia, marcada por la ideología y la política, determinada desde sus orígenes por un impulso “nacional y popular” hacia la constitución de su ciudadanía es al menos para el político, un dato de tanta “dureza” como los que pueden surgir de las estadísticas económicas³⁹.

³⁸ Peimann, José Pablo: *El peronismo y la primacía de la política* Buenos Aires, Cimarrón, 1974.

³⁹ Portantiero, Juan Carlos: *op.cit.*

—Harvey David: *op.cit.*

La existencia de sustratos socioculturales que tienen una permanencia histórica de más largo alcance que la específica composición estructural en clases sociales, obliga a introducir los elementos culturales en el análisis del comportamiento de los distintos actores. Los principales núcleos articuladores de los proyectos populares en términos de clases sociales han ido variando significativamente en la historia independiente de América Latina, en función de los cambios ocurridos en sus estructuras socioeconómicas y en los lineamientos implementados por los bloques de poder dominantes. Así, pese a integrar la misma *línea histórica nacional y popular*, en el río de la Plata las huestes federales de Artigas, Borrego, Quiroga y Peñaloza; la “chusma radical” de Irigoyen; o el “aluvión zoológico” peronista estuvieron conformados, en sus ejes más significativos, por estratos y clases sociales claramente diferenciados. Pero si es posible detectar los hilos de continuidad en las concepciones, valores y memorias que reaparecen bajo nuevas síntesis y formas de expresión en cada uno de esos momentos, no pueden ignorarse los condicionamientos objetivos, las diferentes experiencias vitales y las distintas potencialidades organizativas y de acción que existen entre sectores campesinos, obreros industriales en situación de pleno empleo o amplias capas de población marginada en las ciudades.

Al analizar en su doble dimensión estructural e histórico-cultural a las fracciones que integran las clases populares, éstas pueden ser aprehendidas como actores reales o potenciales aún en etapas de transformación vertiginosa de su inserción económico-social, como son los procesos de intensa desocupación o el crecimiento de la marginalidad. Tales conmociones tienden a desarticular los comportamientos, las respuestas y las formas organizativas anteriores; pero son procesos que no se realizan sobre una tabla rasa. Aún en períodos de crisis profunda y de atomización social, las memorias culturales, las experiencias familiares, los saberes incorporados, juegan como referentes para diseñar las mínimas respuestas de supervivencia en la vida cotidiana. Por lo demás, las dificultades para articular una propuesta alternativa en esos períodos de grave disgregación social, no significa que se disuelvan las identidades y las creencias más profundas. Al igual que en

otros momentos de la historia latinoamericana, esos grandes repliegues populares hablan más bien de convalecencias sociales y formas de paulatina recomposición que tienen dinámicas y tiempos propios.

Un dirigente de los ocupantes de tierras en el conurbano de Buenos Aires — que integran esa “clase trabajadora que no fue”, marginada del sistema productivo— señalaba: “Frente a una situación tan dura, cualquiera de nosotros solo con su familia se destruye. Nuestra única salida es la solidaridad y la organización. Hay que organizarse para la necesidad porque si no, no la podemos resolver: nuestra primera necesidad fue la vivienda y nos organizamos para tomar las tierras; ahora la necesidad es la comida y nos organizamos para las ollas; pero también es una necesidad que nuestros hijos estudien; es una necesidad trabajar; es una necesidad participar políticamente; es una necesidad...”⁴⁰. Los habitantes de cada manzana eligen un delegado para integrar la asamblea del asentamiento; a su vez, de esa asamblea salen los representantes que componen la federación de asentamientos urbanos, gestando nuevas formas de rearticulación del tejido social. Una visión organizativa y una concepción que evocan, al finalizar el siglo XX, las propuestas de Artigas al comenzar el XIX.

Este carácter “nacional y popular” de las clases subordinadas latinoamericanas se vincula con una significación específica del concepto de *pueblo*. El pueblo en tanto categoría política está presente en la matriz del *liberalismo jurídico*; concebido por Locke como el conjunto de los hombres libres que acuerdan una unión voluntaria para formar un gobierno ya que “todas las sociedades políticas arrancaron de una unión voluntaria y del mutuo acuerdo entre hombres, que actuaban libremente en la elección de sus gobernantes y de sus formas de gobierno...ejemplos de la historia demuestran que los gobiernos, cuando se iniciaron en tiempos de paz, estuvieron fundados sobre esa base y se constituyeron por el consenso del pueblo”⁴¹. como hemos visto antes, esta idea de *pueblo*, integrado por ciudadanos libres e iguales, tendía a dejar afuera a aquellos sectores que, por diferentes razones, carecían de la madurez necesaria para constituirlo; es decir, para transformarse en *ciudadanos*: razones de raza. Sexo, religión y riqueza, fueron criterios que durante centenares de años impidieron a vastas capas sociales ser consideradas integrantes del *pueblo*⁴².

⁴⁰Muiño. Oscar: dirigente de la Federación de Asentamientos Urbanos de la Matanza (Provincia de Buenos Aires).

⁴¹Locke, John: *Ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires, Nuevomar: Lecturas críticas. 1984

⁴²Hinketammert. Frantz: “Frente a la cultura de la postmodernidad” en *David y Goliat*. No. 20 Buenos Aires FLACSO, Septiembre 1987.

En las vertientes marxistas, la idea de *pueblo* hace referencia al conjunto de las clases sometidas que pueden y deben acompañar las luchas políticas del proletariado: pero la garantía de que esas luchas alcancen una definición verdaderamente revolucionaria sólo se encuentra en la capacidad hegemónica de la clase obrera. Como contrapartida, una abstracta apelación al *pueblo* sin la declarada conducción —tanto física como ideológica— daría lugar a las desviaciones populistas, a una forma de distorsión de los verdaderos objetivos históricos formulados por el socialismo científico. En Gramsci una visión historicista de la conformación de las clases sociales haría resaltar sus manifestaciones culturales en el

interior del pueblo-nación. El concepto de *pueblo* conserva en Gramsci la idea de conjunto de los sectores sociales que han de acompañar las luchas proletarias; pero al adquirir una especificidad nacional, recupera los rasgos culturales de su constitución como un dato no secundario de los procesos históricos. Empero, la relación entre sociedades no juega en Gramsci un papel importante para la definición de los procesos nacional-populares; se trata de un énfasis centrado en las facetas de las identidades y concepciones del mundo en el interior de sociedades con una historia predominantemente autónoma. Por el contrario, en la perspectiva maoísta —formulada desde una nación que ha sufrido la experiencia colonial— el concepto de *pueblo* adquiere un carácter más definidamente político. El proletariado — o al menos la ideología del proletariado— aparece como la condición nuclear para la constitución del *pueblo*; pero su particular composición en cada coyuntura histórica o política se define por los comportamientos de las distintas clases sociales frente a la contradicción principal impuesta por el dominio extranjero, en contraste con las identidades nacionales⁴³.

Las complejas realidades sociales y culturales gestadas en las naciones periféricas por el sometimiento colonial —en sus formas abiertas o en las articulaciones más sutiles del neocolonialismo— han ido consolidando esa “secreta sinonimia entre pueblo y nación”⁴⁴. Desde que la historia se transforma en universal, en América Latina es posible constatar que las manifestaciones más contundentes de afirmación nacional, de defensa de las identidades, ha tenido en las masas populares sus principales protagonismos. Un sentido de pertenencia que, antes que en los grandes enunciados o en las manifestaciones de un patriotismo formal, se asocia a las tradiciones que se remontan a los antepasados; a esa “sangre india americana que por atavismo encierra el misterio de ser patriota leal y sincero”⁴⁵.

⁴³ Gramsci, Antonio: *La formación de los intelectuales*, México, Grajalbo, 1967.

—Mao Tse Tung: *Acerca de la práctica, sobre la contradicción*. Buenos Aires, Impresiones Schimidel. 1969

—Leclau, Ernesto: *Política e ideología en la teoría marxista; capitalismo, fascismo, populismo*, Madrid, Siglo XXI. 1978.

⁴⁴ Hernández Agrregui, Juan José: *Nacionalismo y liberación*. Op. Cit.

⁴⁵ Sandino, Augusto César, en *Hispanoamérica en lucha por su liberación*. México, Cuadernos Americanos, 1962.

Al *pueblo* al que pretendía representar Artigas estaba formado mayoritariamente por los indios, gauchos, mestizos, mulatos y negros, base social estratégica a la que habrían de sumarse otras capas más favorecidas de la población, pero igualmente dispuestas a afirmar la autonomía nacional y la equidad social. Estos planteos, que también fueran formulados por la rebelión de Tupac Amaru, pesaban con fuerza en la mentalidad de las mayorías federales y estarían presentes, con rasgos propios, en las más diversas experiencias de masas de América Latina, otorgando al concepto de *pueblo* un igualitarismo esencial, étnica y culturalmente más inclusivo que el planteado por las corrientes liberales.

La heterogénea composición de los popular en América Latina y el dilema no resultado de la autonomía y la justicia social, otorgan al *pueblo* una complejidad política significativa aún cuando, en sus líneas fundamentales, hace referencia al conjunto de los sectores

sociales y de las fuerzas políticas dispuestos a afirmar los intereses nacionales y la solidaridad, frente a los proyectos neocoloniales. La idea de *pueblo* vinculada con la necesidad de convocar a los más amplios sectores de la sociedad, que tiende a conformar propuestas movimientistas donde se conjugan distintos intereses y aspiraciones alrededor de grandes objetivos comunes, se ha reproducido con caracteres similares en las experiencias nacionales-populares del continente durante los últimos dos siglos. El concepto de *pueblo* hace referencia entonces a la construcción de un bloque político-social del conjunto de las clases subordinadas cuyas características son esencialmente históricas, ya que la composición en clases y fracciones sociales que han ido integrando esos movimientos populares ha adquirido rasgos disímiles en los distintos países y coyunturas de la historia.⁴⁶

d. los tiempos políticos y culturales

Desde la óptica popular latinoamericana, la contradicción entre las teorías que privilegian los conflictos de clases frente a aquéllas que enfatizan la lucha entre naciones — como bases que definieron los grandes debates en la Europa de los siglos XIX y XX y en especial la confrontación entre las corrientes marxistas y las liberal-nacionales o las nacional-socialistas— aparecen como miradas simplificadoras y parciales que llegaron a fundamentar dominios de corte imperial bajo uno u otro de los signos, como fueran los imperialismos inglés, francés y norteamericano, el nazifacismo o el stanlinismo soviético. La incorporación conjunta de las tres dimensiones significa superar esa dicotomía y redefinir el problema de las clases y las nacionalidades en el marco de las relaciones internacionales y de las condiciones históricas concretas en las cuales se discute el problema. La dinámica estructural deja de tener una *necesidad* al mismo tiempo que se cuestiona la definición de pueblos, culturas o naciones superiores e inferiores; a partir de lo cual cambian esencialmente los supuestos teóricos como base de una matriz de pensamiento diferenciada.

⁴⁶ Argumedo. Alcira: *los laberintos de la crisis*. *Op.cit.*

Dentro de este marco, es preciso considerar los *tiempos* en los cuales se desenvuelven los diversos fenómenos en términos de larga, mediana o corta duración. En el análisis histórico-político de los procesos nacionales e internacionales y del desarrollo de las identidades sociales, existen algunas líneas que muestran su persistencia en el largo plazo, como las adscripciones lingüísticas familiares, coincidan o no con la lengua oficial de la nación; ciertos aspectos culturales básicos; los asentamientos territoriales y otras formas de pertenencia que pueden medirse por centenares de años. Por otra parte, hay instancias de mediana duración que en América Latina se ligan con las formaciones nacionales a partir de la unificación de diversas regiones y la consolidación de los modernos Estados o las eventuales formas de integración continental o supranacional. La constitución formal del Estado-nación en los países latinoamericanos tiene poco más de cincuenta años; y en algunos de ellos, como el Perú, existen aún amplias franjas de población escasamente integradas a esas estructuras nacionales⁴⁷. Finalmente, los procesos de corta duración o de carácter coyuntural, hacen referencia a los distintos sucesos que expresan las disputas entre las fuerzas sociales para definir las orientaciones y la configuración política de una sociedad

dada, tanto en sus aspectos internos como en su inserción dentro del contexto mundial. Están ligados a través de múltiples mediaciones con específicas identidades políticas, con movimientos, partidos y proyectos que se enfrentan entre sí con mayor o menor radicalidad, con distintos grados de consolidación o dispersión y en diversas correlaciones de poder.

⁴⁷ Montoya, Rodrigo, en Sanchez Albavera y otros, *op.cit.*

—Marzal, Manuel: “Religión católica e identidad nacional” en Arrospeide de la Flor y otros, *op.cit.*

—Zamalloa Armejo, Raúl: *op.cit.*

En nuestro continente, las identidades consideradas en función de estos tres tiempos permiten detectar hilos de continuidad en la composición de los grandes sustratos socioculturales y en los comportamientos políticos; pero esta continuidad no es recta o lineal. Se trata más bien de un desarrollo zigzagueante y contradictorio, con puntos nítidos de coherencia y fuertes distanciamientos; con diversos grados de fortaleza en cada uno de ellos, con etapas donde las identidades aparecen diluidas, sin rasgos claros de estructuración y mostrando tendencias críticas. Este tipo de comportamientos resalta al tomar en consideración plazos muy cortos o determinados hechos acotados, como pueden ser convocatorias electorales puntuales, especialmente si están enmarcadas en etapas históricas de alta desestructuración de los proyectos populares, que han sufrido derrotas, a cosos o proscripciones. Se sabe que el impacto de los medios de comunicación es inversamente proporcional al grado de vitalidad del tejido social, a la extensión de las formas organizativas populares, a la credibilidad de sus referentes políticos y sociales, a la capacidad de instalar opciones viables frente a los discursos y propuestas dominantes.

A manera de ejemplo, la capacidad ofensiva que en América Latina de los ochenta y noventa alcanzaran los proyectos de corte neoliberal, se vincula con su implantación luego de un período de dictaduras militares represoras, que aniquilaron las formas organizativas y los liderazgos de orientación popular y se acompañaron de un hostigamiento económico a través de la desocupación, el empobrecimiento y la marginación. Tales condiciones produjeron un repliegue atomizado de las clases populares que favorece el accionar de los medios de comunicación, de los discursos monocordes, de las técnicas del marketing político. Se manifiestan entonces conductas electorales relativamente imprevisibles, un vertiginoso ascenso y descomposición de los consensos y liderazgos y otras manifestaciones de dispersión de los consensos y liderazgos y otras manifestaciones de dispersión características de una lenta y trabajosa rearticulación de los aspectos sociales. Por el contrario, una mirada de mediano o largo plazo permite percibir esas etapas de avances y retrocesos de las alternativas nacional-populares frente a los proyectos del bloque oligárquico vertebrado con las potencias hegemónicas; en un proceso que, como tendencia general, se ha manifestado a través de grandes movimientos sincrónicos en los cuales participan la mayor parte de nuestros países.

Estos lineamientos derivados de un concepto de *sociedad* esencialmente histórico y olítico, donde confluyen tres dimensiones inescindibles que se articulan con la definición del hombre como un *ser social identificado* constituyen para nosotros, la trama fundante de la *matriz de pensamiento nacional y popular* en América Latina, a partir de la cual cobran un significado distinto las ideas y conceptos presentes en el debate teórico y político. No se trata de plantear sistemas conceptuales cerrados, leyes inapelables o afirmaciones

absolutas⁴⁸, sino formular un encuadre, un punto de partida distinto para la comprensión de los procesos políticos e históricos, una propuesta interpretativa que conlleva la redefinición de diversas categorías y nociones del pensamiento social. Es un modo crítico de encarar los problemas frente a los límites o los silencios de los planteos fúndanles que sustentan las matrices teórico-políticas de las dos corrientes liberales, del marxismo ortodoxo y de los nacionalismos integristas: en tanto hace ya varios milenios que no existe en el registro real de la historia algo como *la cultura o la sociedad*, concebidas en términos de un espacio cerrado sobre sí mismo, internamente homogéneo, aislado de otras sociedades o integrantes de una supuesta cultura universal.

⁴⁸Biagini. Hugo: *op.cit.*

—Nun. José: *op.cit.*

DIETERICH, Heinz (2002). “Globalización, educación y democracia en América Latina”. En: Chomsky Noam y Heinz Dieterich. La sociedad global. México: Joaquín Motriz ps. 49-135.

GLOBALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN AMÉRICA LATINA

Heinz Dieterich Steffan

1. Globalización, Estado nacional y Estado mundial

La política es la sombra que el gran capital arroja sobre la sociedad, afirmaba el filósofo de la “frontera industrial”, John Dewey, agregando que mientras esto fuera el caso, “la atenuación de la sombra no cambiaría la sustancia”. Hoy día, esta sombra es más grande que nunca, porque la fuerza que la proyecta ha asumido proporciones gigantescas. Las empresas transnacionales son el *spiritus rector* de la aldea global, en que convierten al planeta.

De las alrededor de 7,000 empresas transnacionales que había en los años sesenta, el número ha crecido a 37,000 en la actualidad. Sus ventas combinadas superan la totalidad del comercio mundial que en 1992 alcanzaba la suma de 5.8 billones de dólares. En los Estados Unidos, que tiene la mayor parte de las transnacionales, el 80 por ciento de las mercancías facturadas en dólares afiliadas, comercio intra-empresas (*intrafirm trade*, productos licenciados o vendidos a través de franquicias². A nivel del mercado mundial se calcula que alrededor del 40 por ciento del comercio mundial no se realiza a través de un mercado libre sino como comercio intra-empresarial³. en la última década, el número de países donde se cotizan acciones de las diez principales transnacionales ha aumentado de 58 a 70⁴.

Pero las transnacionales han dejado de ser meros exportadores de mercancías y servicios para crear una infraestructura mundial de producción y distribución cuyo valor se calcula superior a los 2.,1 billones de dólares, es decir, dos veces mayor que el

Producto Interno Bruto latinoamericano. Lo que existía en el pasado, dice un experto de la ONU, era una “integración superficial de flujos comerciales”. Ahora está emergiendo un “sistema internacional de producción organizado por las corporaciones transnacionales”⁵.

Un breve perfil de las quinientas empresas más grandes de la naciente sociedad global proporciona una idea de *Calibán* económico-político que se está constituyendo a espaldas de la sociedad civil mundial.

Los ingresos combinados de los quinientos gigantes alcanzaron en 1994 la suma de 10,245.3 billones de dólares, es decir 50 por ciento mayor que el Producto Interno Bruto (PIB) estadounidense; diez veces mayor el PIB de América Latina y del Caribe en 1990; 25 veces mayor que el PIB del país latinoamericano más grande (Brasil: 414.060 mmd en 1990); 43 veces mayor que el PIB mexicano (237.750 mmd) y 230 veces mayor que el venezolano (48.270 mmd)⁶.

Las ganancias combinadas de los quinientos alcanzaron 281.8 mil millones de dólares, comparados con los PIB de Ecuador por el orden de 10.880 mmd, El Salvador 5.400 mmd, Chile 27.790 mmd y Costa Rica de 5.700 mmd en 1990.

Las fortunas (*assets*) de esas empresas representan un valor de 30,848.2 billones de dólares y en total emplearon 34,515,427 personas. La empresa más grande del mundo en 1994, la japonesa Mitsubishi, tuvo ingresos de 175.835.6 mmd y trabajaba con 100 mil productos. En lo referente al personal empleado, la General Motors ocupaba a 692,800 personas, mientras que sus ganancias alcanzaban la estratosférica cifra de 4,900.6 mmd, apenas por debajo de la Ford (5,308.0), de Exxon (5,100.0) y del Grupo Royal Dutch/Shell con 6,235.6 mmd.

De las diez compañías más grandes del mundo, seis son transnacionales japonesas, tres son estadounidenses y una es británica/holandesa. La distribución geográfica de las corporaciones refleja las habituales estructuras de poder en la sociedad global: 435 de las 500 transnacionales más importantes –el 87 por ciento– pertenecen a los países del Grupo G-7. De ellas, 151 son estadounidenses, 149 japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 italianas y 5 canadienses.

De América Latina se encuentran 2 brasileñas, 2 mexicanas y una venezolana en la excelsa lista de amos del mercado mundial; pero es significativo que esas empresas pertenecen, sin excepción, a los sectores primarios y terciarios: tres son petroleras y dos de servicios (banco y teléfonos), reflejando, de esta manera, la virtual inexistencia de un potencial industrial latinoamericano en el mercado mundial.

Un dato de gran importancia para la comprensión de la dinámica y de la fuerza relativa de los sujetos económicos en el mercado mundial es el coeficiente de ganancias/ingresos (*average return on revenues*). Y en esta dimensión, que decide sobre la capacidad de inversión de las corporaciones, la ventaja estadounidense es muy clara: las ganancias agregadas de las transnacionales estadounidenses fueron cinco veces mayores que las de sus rivales japoneses; ocho de las diez transnacionales con ganancias más altas fueron estadounidenses y la tasa de ganancia media fue del 4.8 por ciento (sobre ingresos) para las empresas estadounidenses compara con un 0,7 por ciento para las empresas japonesas⁸.

Finalmente, es conveniente aclarar el papel de las transnacionales para las economías nacionales dominantes. Según estadísticas de la *Mobil Corporation* estadounidense, de 1989 a 1991 aproximadamente el 90 por ciento del crecimiento

económico real del país se debió a las exportaciones, el 66 por ciento de las cuales fueron generadas por sus transnacionales. Pese al fuerte déficit de comercio estadounidense, sus transnacionales lograron un superávit en su balanza de pago general de 130 mil millones de dólares. Las transnacionales que más invierten en el exterior, también son las que más exportan. Más del 90 por ciento de ventas de las empresas industriales estadounidenses en el exterior –exceptuado Canadá– se vende fuera del mercado de la Unión Americana. Estas operaciones son financiadas en gran medida mediante sus propias ganancias, no por ingresos de las empresas matrices. De hecho, lo que no se invierte en esas filiales en el exterior regresa en gran medida a Estados Unidos. Por ejemplo, en 1992 el ingreso neto repatriado a Estado Unidos alcanzó 48 mil millones de dólares. Por lo tanto, concluye la *Mobil corporación*, la globalización es “el boleto para el futuro”⁹.

El ambiente en que se desenvuelven las transnacionales es descrito por el director de la empresa electrónica más grande del mundo, Matsushita Electric Industrial, como el “espíritu de hambre” (*Hungry Spirit*). El espíritu de hambre no se refiere a un estómago o un monedero vacío, explica Masabaru Matsushita, sino la necesidad” de usar la sabiduría e inteligencia de uno hasta sus máximos niveles”, porque en el actual mercado de alta competitividad, “nuestro objetivo tiene que consistir en llegar al estado más alto. Cuando hayamos llegado a ser el número uno en Japón, entonces tenemos que aspirar a volvernos el número uno en el mercado mundial. Una vez que hayamos alcanzado este nivel, no podemos descansar. Tenemos que trabajar para ser aún mejores.”

Siendo industriales, “tenemos que trabajar para crear productos de alta calidad y tenemos que esforzarnos para hacerlos a costos más bajos. Si de esta manera, logramos ocupar el sector del mercado más grande, entonces estamos cumpliendo con nuestra misión”¹⁰

Este ambiente de guerra, impuesto por la implacable ley del valor a los estrategias transnacionales del mercado libre, se encuentra descrito en forma menos poética en múltiples discursos de las élites políticas y empresariales dominantes. “El hecho es que una guerra real, una guerra económica global continúa, y nuestra seguridad nacional sigue en riesgo”, sostiene Albert Narath, presidente de los *Sandia Nacional Laboratorios*, cuyo producto principal son bombas nucleares;¹¹ mientras que el Director del Departamento de Planificación Estratégica del Ministerio del Exterior alemán, Honrad SEIT, en una reveladora entrevista sobre el “desafío japonés y la creciente amenaza del nivel de vida en Alemania”, explica que la “guerra económica global” es por la repartición de la riqueza planetaria entre los poderosos.

Antes se hacían guerras “por territorios, hoy se hacen por mercados”, explica el estratega alemán. Porque quien puede monopolizar las tecnologías de punta, “no necesita conquistas coloniales. Se trata de una especie de ‘guerra’, que se realiza dentro del triángulo de alta tecnología: América del Norte, Europa y Japón. En cambio, en el Sur dominan todavía las ideas del siglo XIX. Saddam Uséis quiso conquistar territorios y petróleo”.

Como “demuestra el Tercer Mundo” un alto nivel de vida sólo es posible para quienes controlan las tecnologías de producción más avanzadas. Un país que fabrica mercancías de la segunda revolución industrial (coches, acero, etc.), tiene que “contentarse con los salarios de México o Corea”. Hoy día, los altos salarios sólo

pueden ser resultado de los productos de la tercera revolución industrial: la informática, la biotecnología, la tecnología espacial, las nuevas energías y los nuevos materiales.

Y lo que es válido para los salarios, lo es también para las ganancias. “Las grandes ganancias” se realizan con los productos más avanzados y solamente al iniciarse una nueva generación de mercancías. Después los precios bajan rápidamente. Pero, ¿todavía tiene importancia quién es el dueño de las tecnologías? ¿No es decisivo que el consumidor disponga de productos baratos, independientemente de su procedencia? De ninguna manera, dice Seitz, porque los empleos más interesantes –y, en consecuencia, los cerebros más potentes- estarán en los países de alta tecnología. Asimismo, el consumidor es, al mismo tiempo, trabajador y si pierde su trabajo no le sirven para nada los baratos productos japoneses. Finalmente, es muy dudosa, que las mercancías japonesas sigan siendo baratas, una vez que Japón haya logrado establecer su monopolio tecnológico.

¿Qué puede hacer Europa, para no volverse dependiente de los japoneses? Hay una sola salida: conquistar el liderazgo en algunos sectores de alta tecnología para crear una dependencia mutua: esta resultará en un “equilibrio de fuerzas” que permitirá un trato igualitario.

Según el estratega alemán, “guerra” es la metáfora más usada en las empresas transnacionales, cuando sus directivos se refieren a la lucha por la dominación de los mercados de alta tecnología. Es metáfora, porque la lucha por el control mundial entre las tres potencias dominantes se decidirá esencialmente por la fuerza tecnológica-económica, no por la militar.

¿Cuál es la razón del atraso tecnológico de Europa frente a Japón? La razón del atraso tecnológico de Europa frente a Japón? La razón básica radica en un “retraso de conciencia” acerca de las tecnologías de dominación del futuro. Mientras japoneses y estadounidenses proclamaron en los años setenta la sociedad informática, en Europa y en la Unión Soviética se creía todavía que el poder económico radicaba en la producción de acero y energía.

En Japón fue la “burocracia de élite” (el “Miti”) la que evitó el déficit de conciencia que caracteriza a los europeos. La burocracia japonesa “vive en la tradición de un Estado desarrollista, donde el Estado determina las metas del desarrollo” –en estrecha simbiosis con los *managers* de las grandes empresas del país.

Si Alemania y Europa quieren preservar su situación hegemónica en el sistema mundial, requieren de “una política industrial al estilo japonés”, es decir, de un capitalismo de Estado que conjugue la competencia del mercado con el fomento estatal de la industria.

Crear la conciencia pública adecuada para resolver este problema, es la tarea de las “élites políticas”. Pero tienen que apurarse, porque mientras la opinión pública alemana se ocupa de los acontecimientos de “Alemania y, posiblemente Europa y el Golfo Pérsico, los japoneses están monopolizando, en una batalla silenciosa, las tecnologías claves del siglo veintiuno en los mercados mundiales”. Si Europa pierde esta batalla y en el futuro vivirá de “las filiales japonesas”, entonces “dejará de ser una región de primer rango en el mundo”.

Este es el planteamiento estratégico del imperialismo europeo para el siglo XXI. Obviamente, no es nada nuevo. En lo político, expresa la pretensión de cualquier poder imperial de no pertenecer a un mundo de segunda o tercera clase. Y en lo económico su

lógica es idéntica a la que determinó los planes de explotación mundial que el imperialismo “republicano” estadounidense, la Alemania nacional socialista y el Japón militarista desarrollaron en los años treinta y que, eventualmente, llevaron a la Segunda Guerra Mundial.

Todo en la sociedad mundial, que el 12 de octubre de 1992 festejó su V Centenario, es *business as usual*. Las naciones de “primer rango” gobiernan y explotan, los pueblos de “segundo” y “tercer rango” sirven y entregan. Y los intelectuales del poder ponen las rosas a las cadenas. *Brave New World*.

Lo que si han aprendido las burguesías alemanas y japonesas desde entonces es que en la actualidad la explotación del Tercer Mundo no se puede hacer por vía de la conquista territorial. La derrota de Hitler en su anacrónico intento de usar las formas de explotación del siglo XIX, al igual que el intento de Saddam Hussein o el de los chauvinistas serbios son elocuentes al respecto.

Usando una metáfora para la guerra metafórica de Seitz: el neocolonialismo viene ahora sobre las alas de la tecnología *Stealth*. Pero eso sí: siempre con la amenaza que la metáfora se pueda convertir en realidad, en el momento en que la protección del estándar de vida de los amos del mundo lo requiera, como en la guerra de Irak.

La expansión del capital a nivel mundial –hoy conceptualizada como su globalización- recibió un impulso cualitativo a partir de los años setenta, por la interacción de los siguientes factores.

La etapa de reconstrucción capitalista de pos-guerra llegó a su fin en los setenta. La guerra coyuntura económica que significó la Segunda Guerra Mundial con su inmensa destrucción de valores materiales –y por supuesto, también humanos, pero eso no importa al capital- se había prolongado por la Guerra de Corea (1950-1953) y la Guerra de Indochina (1946-1973), garantizando condiciones de acumulación de capital y empleo pleno en los centros industriales del sistema mundial. La era de posguerra como una era “de crecimiento económico descomunemente rápido, probablemente ha llegado a su fin”, escribía en enero de 1977 la *Business Internacional Corporation*, una de las consultorías empresariales más grandes del mundo. Y agregó que “la reciente recesión mundial y el año de 1977 podrían señalar que la recesión ha terminado un periodo extraordinario de la historia de la economía mundial”¹²

Un análisis de la OECD del mismo año anunció en términos ominosos que se requerían “profundos cambios” en el estilo de vida occidental para regresar a las sociedades capitalistas al camino de un “crecimiento económico sostenible...el más importante cambio es la transición del modelo de crecimiento de posguerra basado en el consumo, a un modelo semejante al de los países del bloque comunista, con énfasis en el mejoramiento y la ampliación de la base económica...En parte, esta transición se lograría mediante una reducción de los salarios reales y un crecimiento limitado del estándar de vida. Una tasa de desempleo, que se situara significativamente por encima de las normas de posguerra, si bien por debajo de los valores máximos de la reciente recesión, sería uno de los instrumentos principales, para lograr tal transición...”¹³

El regreso a la normalidad de la acumulación capitalista planteó el reto de superar su estancamiento mediante un cambio sustancial en las relaciones de producción, es decir el mejoramiento de las condiciones de acumulación para las élites. El abandono de las estrategias Keynesianas de desarrollo y su sustitución por el estadismo reaccionario centrado en el neoclasicismo económico y el maltusianismo social, marcan este viraje.

De tal manera, el fin del “periodo extraordinario” y el estadismo reaccionario –mal llamado “neoliberalismo”– fueron dos variables importantes en el proceso de globalización del capital.

Sin embargo, el factor trascendental del proceso lo constituye indudablemente la revolución de las fuerzas productivas. El desarrollo de las tecnologías de comunicación y transportes proporcionó a los procesos de producción una movilidad y flexibilidad geográfica la que hizo posible la conceptualización y utilización real del planeta como un solo lugar de producción transnacional.

Otra variable de inmensa importancia fue la disolución del bloque socialista europeo que abrió al gran capital un potencial de mercado y de fuerza de trabajo que potenció su dinámica de desarrollo. “En el pasado, las compañías japonesas tuvieron por objeto a las aproximadamente mil millones de personas en los países democráticos]”, comenta el director de la transnacional *Hitachi Metals* el feliz acontecimiento. Pero en al “era de Gorbachev” las cosas cambiaron. Cuando Gorbachev apareció “en la escena en 1985, el mercado mundial creció hacia alrededor de 5 mil millones de personas”¹⁴.

Pero la era de Gorbachev que permitió poner a trabajar al “espíritu de hambre” a lo grande, no se limitó a la multiplicación de potenciales consumidores, sino aportó también las valiosas riquezas petroleras y madereras de Liberia y Asia Central y los grandes avances científicos y tecnológicos que la URSS había logrado en apenas 70 años de autonomía nacional. De ahí, que la Gorbimania de los ochenta no carecía de una base real.

En lo referente al petróleo, baste un dato para ilustrar las enormes riquezas que entraron en el área de explotación de las transnacionales. Una sola de las *holdings* rusas, *Lukoil*, tiene reservas petroleras de alrededor de 16 mil millones de barriles “mucho mayores que las de compañías occidentales como Royal Dutch/Shell o Exxon”, comenta el *New York Times* (31.8.1995). en comparación: la *Exxon* y la *Royal Dutch/Shell* son las dos empresas más grandes del mundo en refinación de petróleo y ocupan los lugares “8” y “10” entre las 500 corporaciones más grandes del mundo¹⁵

Tan solo las reservas de los cuatro Estados centroasiáticos son consideradas iguales mayores que las de Alaska, de tal manera, que cuando en el año de 2015 las reservas de Alaska y del Mar del Norte europeo estén agotadas, el suministro de este petróleo y gas natural aseguraría el suministro energético del Primer Mundo, como reporta la prensa empresarial de Occidente con alegría¹⁶

Además, y a diferencia de Rusia, el consumo doméstico de estos Estados de bajo y probablemente seguirá siéndolo para décadas. La región, dice Abigniew Brzezinski, ex asesor de seguridad nacional del presidente James Carter, “tiene el potencial de compensar por el prospectivo agotamiento de las reservas energéticas entre algunos de los exportadores mundiales contemporáneos. En tiempos de creciente demanda mundial de energía —aumentando tan solo el consumo de petróleo a una tasa anual de alrededor de 1 millón de barriles y con las necesidades petroleras y de gas natural de china, Japón y Corea incrementándose probablemente mucho— el precio de la energía y su suministro seguro a los consumidores, se verá afectado directamente por el grado en que Asia Central sea asimilada en la economía global”¹⁷

En lo referente a la incorporación a precios virtualmente simbólicos de adelantos científicos por parte del capital estadounidense, la disolución de la URSS proporcionó

el segundo gran botín en *Know how* y tecnología a punta, en este siglo. La victoria en la Segunda Guerra Mundial le permitió a la élite estadounidense apropiarse del conocimiento científico-tecnológico de la Alemania nazi por valor de cientos de miles de millones de dólares, y la victoria en la Guerra Fría le proporcionó una bonanza semejante, que fortalece su posición frente a sus rivales europeos y japoneses; dentro de la lógica expuesta por el jefe de inteligencia (G-2) del cuartel general estadounidense (SHAEP) en Europa, el 2 de junio de 1945. Explica el militar en un memorando que uno de los intereses estadounidenses reside en el aseguramiento de la “mayor y quizás única recompensa de la victoria: el avance de la ciencia y el mejoramiento de los estándares de producción y vida” en las naciones triunfantes, mediante “la adecuada explotación de los métodos alemanes en estos campos”

Los intereses de apropiación de los aliados se extendían a tres categorías: *hardware*, como máquinas, instrumentos y fábricas; *software*, como diseños y patentes y recursos humanos, sobre todo científicos, técnicos y expertos militares y de inteligencia.

La carrera por la apropiación del botín alemán se realizó según las leyes de la selva del mercado. Por ejemplo, cuando un comando del ejército estadounidense descubrió los documentos de construcción del cohete balístico V-2, se improvisó su rápido desalojamiento para impedir que los ingleses los descubrieran. “El 26 de mayo [de 1945] Staver se enteró que tropas británicas entrarían en el área siguiente. El logró...remover 14 toneladas de documentos hacia la zona estadounidense antes de que los británicos tuvieran tiempo de establecer retenes”. El valor de estos documentos fue estimado por científicos alemanes en 400 a 500 millones de dólares.

Staver propuso también que se llevaran dentro de treinta días a rededor de 100 de los más importantes especialistas alemanes en coherencia a Estados Unidos, para garantizar la supremacía mundial de la Unión Americana en este campo. Él constató correctamente que “la presente situación ofrece una de las únicas oportunidades en la historia de una nación para beneficiarse de la excelencia científica de científicos que pertenecen a otra gran potencia mundial”¹⁸

Durante los dos meses en que las tropas estadounidenses tuvieron tiempo de expoliar las zonas industriales más antiguas de Alemania en el Oriente –antes de ser entregadas a la Unión soviética (Sajonia y Turingia)- laboratorios enteros máquinas, documentos y científicos fueron evacuados y llevados a Estados Unidos. Cuando finalmente las tropas soviéticas entraron a sus zonas de ocupación en búsqueda de tesoros científico-tecnológicos, encontraron “la fértil campiña de Sajonia y Turingia llena de cultivos y ganados, pero la mayoría de sus cuadros universitarios e industriales se habían ido”¹⁹

Los valores apropiados y en cuestión fueron inmensos, como muestra un telegrama confidencial de US *Undersecretary of State*, Lovett, de septiembre de 1947, en el que se menciona que al iniciar Hitler la guerra había alrededor de 33 mil patentes alemanas en Gran Bretaña, cerca de 26 mil en Estados Unidos y en Francia unas 80 mil²⁰ Más de 70,000 toneladas de mineral de uranio y de productos de radio fueron llevados a Estados Unidos e integrados en el programa nuclear del país.²¹ En cuanto a los recursos humanos, tan sólo dentro del proyecto *overcast/Paperclip*, autorizado en 1946 por Truman, más de 1,500 científicos alemanes entraron a Estados Unidos²² Oficialmente

ese programa terminaba en 1957, “debido a protestas de Alemania Occidental de que Estados Unidos había despojado al país de sus talentos científicos”²³

La imputable expansión de la sociedad burguesa -su *plus ultra*- es una necesidad económica inherente a su modo de producción, que fue percibida tempranamente por las cabezas más lúcidas del siglo XVIII/XIX .

En gran reflexión hegeliana sobre la sociedad burguesa (*La Filosofía del Derecho*), escrita en los años veinte del siglo pasado, el pensador intuye que el desarrollo de la sociedad liberalista genera inevitablemente una polarización entre el trabajo y el capital. La creciente “acumulación de riquezas” de los que tienen en demasía aumenta la dependencia y necesidad” de los trabajadores, lo que genera el fenómeno de los miserables; “LA reducción de una gran masa por debajo de la medida de una determinada manera de subsistencia... lleva a la aparición del vulgo (*Pöbel*).

Este antagonismo de clase, que la sociedad burguesa es incapaz de superar por sus propios mecanismos de desarrollo, explica la conceptualización hegeliana del Estado como el “elemento ético” (*sittlich*) del sistema social. Cual *deus ex machina*, la sociedad política introduce en la sociedad civil burguesa el correctivo moral, del cual carece y que es incapaz de realizar en su dimensión económica.

Es a raíz de “esa su dialéctica [que] la sociedad burguesa está siendo impulsada más allá de sí misma” para buscar “en otros pueblos... consumidores y los medios de subsistencia necesarios”, explica Hegel²⁴, encontrando, de esta manera, la dinámica interna del “espíritu de hambre” que impulsa el sistema hacia el colonialismo.

La necesidad expansionista de la sociedad burguesa –conceptualizada en los siglos XVIII y XIX como colonialismo, en el siglo XX como imperialismo y actualmente como globalización- pasó de la acertada intuición filosófica de Heder al campo de la investigación científica, con la economía política de Marx. Con la comprensión adecuada de la plusvalía y de la ley del valor, el gran pensador des-cubrió las variables estratégicas que determinan el proceso de acumulación de capital. Tal descubrimiento le permite pronosticar con un alto grado de probabilidad el futuro de la sociedad capitalista.²⁵

Marx diferenciaba en el proceso de globalización del capital dos fases de expansión: la subordinación (*Subsumtion*) formal del planeta bajo el capital y su subordinación real. La primera se refería a la mundialización de la esfera de circulación del capital: la constitución y expansión del mercado mundial, a partir del sigloXVI. En esta fase la apropiación del plusproducto global se realiza predominantemente por el comercio, acompañado de la extrema violencia del colonialismo.

En cambio, la subordinación real del planeta al capital acontece, cuando este extiende sus intereses productivos (extractivos y posteriormente, industriales) a todo el globo, integrándolo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad burguesa en todas sus facetas. La subordinación real del mundo bajo el capital hace vislumbrar una sociedad global basada en la información y los multimedia (*cybersoace*), que será tan diferente –en sus contenidos, formas y estilos de vida- de la sociedad industrial actual, como es esta de las sociedades agrarias precapitalistas.

No es de extrañarse que los problemas epistemológicos que acompañan esta profunda transformación de la realidad actual hayan sido enormes, a tal grado que justifiquen, probablemente, el empleo del término “ruptura epistemológica” o la noción

de un viraje copernicano en la cosmovisión del siglo XX. Todo indica que las consecuencias de la revolución cibernética o informática serán tan profundas como las de la revolución agraria e industrial. Por ejemplo, si la primera vinculó al hombre a la tierra y la segunda llevó al obrero a las ciudades, la informática producirá, probablemente, una enorme desconcentración física de las aglomeraciones urbanas e industriales.

Como suele suceder en tiempos de transición profundos, están apareciendo posiciones epistemológicas extremas y, hasta insensatas sobre el tópico en cuestión. La relación entre el Estado nacional y la creciente autonomía del mercado mundial; las implicaciones de la desproporción entre el capital productivo y el especulativo; las consecuencias todavía nebulosas de los nuevos sistemas de los multimedia –es decir, la convergencia de las tecnologías de televisión, teléfono, cine y computadora en una sola tecnología- y el significado de un desempleo mundial del 30 por ciento de la población económicamente activa, son algunos de los parámetros no integrados de manera apropiada a una cosmovisión a la altura del cambio que vivimos.

Sin embargo, para fines de este ensayo es posible concretizar de manera estructural una de las relaciones mencionadas de mayor trascendencia para el futuro latinoamericano: la relación entre el Estado-nación, el creciente poder transnacional y el Estado mundial.

Todo sistema social clasista se basa en cuatro formas de poder: el económico, el político, el militar y el cultural. Entre estos poderes, dos son decisivos: el económico y el militar. El primero, porque determina el nivel de reproducción física de la población y, con eso, su lealtad frente a las élites en el poder; el segundo, porque es la *ultima ratio* de la cohesión de una sociedad de clase, tanto hacia el interior como frente a otros Estados.

Dentro de lo económico incluimos en esta reflexión los grandes aparatos de comunicación y propaganda –particularmente, la televisión- que ejercen funciones claves para la indoctrinación de las masas y, por ende, para la estabilidad de la democracia liberal; pero que, en primer lugar y ante todo, son empresas capitalistas transnacionales, destinadas a realizar ganancias.

Arthur Ochs Sulzberger, dueño del *New York Times* ilustra dicha prioridad en un relevador diálogo, contestando la pregunta sobre “la misión de su periódico”, de la siguiente manera: “Antes que todo, hacer ganancias. ¿No le parece terrible que se diga de esta manera? Pero si no hacemos ganancias, no podemos tener ninguna otra misión”²⁶

Bajo lo militar subordinamos en esta discusión lo político, aceptando las acertadas definiciones de Clausewitz y de Mao Tse Tung, en el sentido de que lo militar es la continuación de la política con otros medios o respectivamente, que el poder político nace de los cañones de los fusiles. Indiscutiblemente, los poderes políticos, culturales, etcétera, juegan un papel importante en el mantenimiento de un sistema social establecido, pero *en esencia* son aquellos los que resultan, generalmente, determinantes en situaciones de crisis.

Ambos tipos de poder se complementan de una manera vital. La eficiencia económica es la variable estratégica para la estabilidad del sistema a mediano y largo plazo. Es evidente que una sociedad con ingresos *per capital* de 22 mil dólares, como se

observa en los países desarrollados de Europa y en Estados Unidos, resulta virtualmente inmune a intentos de subversión o procesos revolucionarios.

En cambio, es el Estado en su faceta militar-policíaca el que proporciona a los miembros de la clase dominante la seguridad de sus privilegios y riquezas acumuladas frente a amenazas de otros Estados o desde el interior de la sociedad. Nos encontramos, *in nuce*, ante una simbiosis perfecta ante dos subsistemas: empresas transnacionales y aparatos armados intercambian insumos de estabilidad *versus* insumos de represión/seguridad para la preservación del sistema general.

Pese a la creciente internacionalización del capita, la sociedad política sigue siendo –sobre todo en tiempos de crisis- el conglomerado de dominio más importante del sistema –precisamente por su poder militar-político- y, por ende, el centro de la lucha por el poder entre las diferentes clases sociales y entre los Estados nacionales.

En su función de *Leviatán*, constituye para las clases dominantes la garantía imprescindible del control coercitivo de las disidencias y de las mayorías; para las fuerzas que pretenden transformar la sociedad, su conquista –pacífica o violenta- sigue siendo la *conditio sine qua non* del cambio.

Las formas de lucha por el control del Estado siguen siendo predominantemente nacionales –aunque la intervención de las potencias hegemónicas en los procesos electorales crece- mientras que su contenido se determina cada vez más por medio de los intereses y estructuras de la sociedad global.

La importancia de una instancia superior de concentración del poder de las clases dominantes nacionales, se repite a nivel internacional. El Consejo de Seguridad, el grupo G-7, la OTAN, el GATT, y FMI, el BM, etc., son todos ellos elementos constitutivos del protoestado mundial capitalista que ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario, mientras no se haya institucionalizado aún la sociedad política definitiva de la burguesía mundial. En la relación entre ambas entidades parece innegable que se ha operado una creciente independencia económica de la corporación transnacional, no sólo frente a la fuerza de trabajo nacional, sino también frente al Estado nacional, debido a que la reproducción ampliada del capital de la mayoría de estas empresas se realiza en más de 50 por ciento fuera del mercado nacional y, también, a su tamaño absoluto.²⁷

La resultante correlación de fuerzas en lo económico se revela en el siguiente comentario del embajador sueco ante la Unión Europea, Lars Anell, sobre la amenaza de las empresas Volvo y Ericsson, de invertir 50 mil millones de coronas en el próximo lustro fuera de Suecia, si el país no se integra a la Unión Europea. “¿Qué podemos hacer”, dijo Anell: “Suecia necesita a Ericsson. Ericsson no necesita a Suecia”²⁸

La diferencia con el capitalismo productivo nacional de preguerra se vuelve evidente en la célebre declaración de Henry Ford del día 6 de enero de 1914, en la cual el inventor del “fordismo” anunció dramáticamente que en lugar del salario mínimo previo de 2.34 dólares por día de nueve horas de trabajo, pagaría un mínimo de 5 dólares por una jornada de ocho horas de trabajo –calculando correctamente, que este reforzamiento del mercado interno redundaría en su propio beneficio.²⁹ Una declaración de esta naturaleza por parte de una empresa transnacional sería hoy día impensable.

Si bien nos encontramos ante una relativa pérdida de la potestad del Estado frente a las empresas transnacionales, las consecuencias respectivas para la soberanía

nacional son menguadas por dos tendencias opuestas. En primer lugar, la relación entre el Estado primermundista y las transnacionales del país no es, primordialmente, conflictiva, sino simbiótica en el sentido del viejo lema: *What's good for General Motors, is good for the USA*. Las corporaciones transnacionales disponen de una dimensión estratégica en lo creativo, de la cual carecen los Estados. Apoyada esta capacidad creativa estratégica por su enorme poder económico, se convierten en los verdaderos demiurgos de la “aldea global”, mientras que el Estado cumple funciones de *stand by o back up*.

Por ejemplo, en el reciente Foro de Comercio Hemisférico, convocado para definir las relaciones económicas fundamentales del continente americano en el siglo XXI, el presidente William Clinton declaró ante 1,200 líderes empresariales y funcionarios gubernamentales: “Entendemos plenamente que es el sector privado el actor real de la integración hemisférica” El representante de Clinton, Thomas McLarty, identificó al libre comercio y la integración de los mercados de capital como “el componente calve” no sólo en la promoción del crecimiento económico, sino en la consolidación de las democracias para enfrentar la corrupción gubernamental y eliminar el narcotráfico. Y el secretario de Comercio estadounidense, Ron Brown, explicitó que “Hemos invitado a cientos de dirigentes del sector privado de todo el hemisferio para reunirse con los ministros de Comercio y otros funcionarios gubernamentales, con el expreso propósito de aprender de ustedes cuál es la mejor forma en que podemos acelerar la creación del Area de Libre comercio de las Américas. Si los ministros y los gobiernos han de usar un camino hacia el libre comercio y la integración, son ustedes los que deben dibujar los mapas”.³⁰

Es esa capacidad estratégica-creativa que le es permitido a las corporaciones transnacionales un papel casi “evangélico, ejerciendo una influencia universalizante que posiblemente no ha existido desde el apogeo de los misionarios cristianos”³¹

En segundo lugar, hay funciones jurídicas y políticas dentro del sistema global que están reservadas a los Estados nacionales. Por ejemplo, las normas del derecho internacional establecen que las transacciones motivadas por la nacionalización de inversiones extranjeras y sus correspondientes indemnizaciones ocurran entre los gobiernos respectivos, tras lo cual los gobiernos receptores de las indemnizaciones se encargan de redistribuir los fondos entre las empresas afectadas.

Lo mismo es válido a nivel nacional, la imposición de los intereses económicos del gran capital en la determinación de las estructuras y dinámicas económicas nacionales requiere, con frecuencia, el poder –si no la violencia- del Estado; tal como es obvio en los lucrativos negocios de las “privatizaciones”, los topes salariales, las quiebras de sindicatos, etcétera.³²

En tercer lugar, los Estados dominantes del Primer Mundo juegan un papel dinámico en el desarrollo de estructuras regionales (p.e. la Comunidad Europea) y mundiales de poder estatal. Ante el desfase entre el desarrollo de la base productiva de la sociedad global y la adaptación de sus superestructuras a los hechos socio-económicos formativos, los sectores hegemónicos de la clase política mundial procurar avanzar la integración de las fragmentarias estructuras del protoestado mundial, tratando de mantener cada uno su cuota de poder dentro del naciente *Leviatán*.

El papel activo de los Estados dominantes en la creación de la sociedad política global se evidencia en la reciente cumbre del G-7, donde el grupo se pronunció por un

trabajo “más estrecho a nivel de las oficinas centrales y en el terreno” de la ONU con el FMI, el BM, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)³³

“El crecimiento y la integración de los mercados globales de capital han creado enormes oportunidades y nuevos riesgos”, declaró el comunicado final del G-7. “Tenemos un interés compartido en asegurar que la comunidad internacional siga en condiciones de controlar los riesgos” En consecuencia, las potencias hegemónicas instalarán un sistema mundial de advertencia rápida (*early-warning system*) para los “mercados emergentes”, es decir, el Tercer Mundo.³⁴

Dentro de la misma tendencia de normar los reales avances producidos por los intereses del capital, se encuentran los recientes resultados de la ronda del GATT en Uruguay; la creación de las estructuras de decisión de la OMC; la desviación de comercio y derechos humanos por parte del presidente estadounidense William Clinton en 1994, dándole la prioridad política a los intereses comerciales,³⁵ y, en lo político, la imposición del Tratado de no Proliferación (NTP) de armas nucleares en las Naciones Unidas. El efecto debilitante de la expansión del capital transnacional sobre la capacidad de autodeterminación nacional es más notable en los países del Tercer Mundo que constituyen el eslabón más endeble en la cadena de explotación planetaria y en la jerarquía de poder internacional. De hecho, la erosión de su potestad alcanza ya tal dimensión que puede afirmarse positivamente que su gobernabilidad ha sido expropiada sustancialmente y depositada en los centros de poder internacionales.

El ex-presidente argentino Raúl Alfonsín expresa la triste situación del Estado neocolonial en los siguientes términos: “De lo que en realidad se trata es de suplantar al Estado, de destruirlo, no como en la autopsia para terminar con la alienación, sino para destrabar las cadenas de mando del poder económico, que no aguanta más las demoras de formulismos democráticos, trámites procesales y discursos parlamentarios, en la nueva sociedad mediatizada.

»Se reclama un Estado gerente, sin fines y consecuentemente sin política, transmisor y ejecutor de las decisiones de una élite que ni Mosca ni Pareto hubieran imaginado.

»Esto está muy claro en muchos países en vías de desarrollo para los que ciertamente resulta un eufemismo hablar de un mundo interdependiente. Y está claro en cuanto a la dependencia externa, que ha limitado a niveles inverosímiles la libertad de elección entre alternativas económicas. Pero también está muy claro en cuanto al poder económico interno, enlazado con el externo en el marco de la globalización financiera, capaz en cualquier momento y ante cualquier circunstancia desfavorable, de hacer sonar el escarmiento si algún gobierno tuviera la peregrina idea de recuperar el Estado para el pueblo. Pero sospechamos que la situación no es demasiado distinta en los países avanzados. Ni siquiera en el más rico de la Tierra”³⁶

Si analizamos el estado actual del sistema mundial y del Estado global, observamos que todas sus esferas de reproducción esenciales están organizadas de manera jerárquica, anti-democrática y explotativa. El orden mundial, credo a la imagen de los vencedores de 1492, constituye hoy un régimen internacional, cuya cúspide de poder político, económico, cultural, social y militar se encuentra en manos de una pequeña oligarquía internacional.

En la esfera de reproducción económica de la sociedad mundial, las mentes críticas discuten preferentemente la política de instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), etcétera. Esta perspectiva es correcta y justificada, ya que dichos organismos juegan un papel importante en la regulación de la economía capitalista mundial. Sin embargo, se trata de organismos ejecutivos del capital, mientras que el cerebro y centro de decisiones se encuentra en el Grupo G-7.

Al G-7 corresponde la tarea de coordinar la política económica de las potencias industriales: Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá. Las tasas de interés, las cotizaciones de las valutas nacionales, las políticas del Banco Mundial y del FMI son variables del orden mundial económico que maneja este grupo.

Pese a las consecuencias que tienen las decisiones de este organismo y al extraordinario poder que ha acumulado, no está sometido a ningún control democrático de la sociedad mundial. La entrada al G-7 no es por elección, sino por cooptación, es decir, exclusivamente por invitación de los miembros. Los miembros de este ilustre club –sin excepción presidentes o cancilleres de las democracias occidentales, que no se cansan en cacarear las virtudes de la democracia a los cuatro vientos- se reservan el derecho de acceso, de tal manera que de los 159 Estados nacionales registrados en 1986 en las Naciones Unidas menos del cinco por ciento determina la economía de la humanidad.

Semejante es la situación en los demás órganos de conducción mundiales. Los procedimientos de participación y decisión no se rigen por principios de la democracia formal, sino, al igual que en el G-7, por el poder real.

Por ejemplo, la Asamblea General de las Naciones Unidas constituye la única representación política universal de la especie y, en efecto, muestra una estructura formal-democrática en el sentido, de que cada nación dispone de un voto. Sin embargo, tal hecho no reviste mayor importancia práctica, dado que la Asamblea General es simplemente un foro de debate público, que produce y ratifica resoluciones- y nada más. La política real se hace en el consejo de Seguridad. Y en esta junta de notables, la democracia no tiene lugar. Los cinco miembros permanentes del consejo de Seguridad: Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, la Unión Soviética y China, disponen de un derecho de veto, cuyo uso puede bloquear cualquier iniciativa o actividad de los demás Estados de la sociedad mundial. No existe ninguna legitimación democrática para este instrumento de poder. La presencia de los Estados privilegiados en el Consejo resultó de la correlación de fuerzas entre los aliados victoriosos de la coalición antifascista a fin de la Segunda Guerra Mundial, obteniendo el bloque socialista el cuarenta por ciento del poder y los países imperialistas el sesenta por ciento.

Otras organizaciones de la ONU que disponen de estructuras formal-democráticas, ven restringido su campo de acción por limitaciones económicas y políticas impuestas por los Estados poderosos del Primer Mundo. Cuando en los años setenta y ochenta la UNESCO quiso cambiar el orden mundial de la información, Estados Unidos y Gran Bretaña vieron en peligro la hegemonía de sus medios masivos de comunicación multinacionales. En consecuencia, ambos países suspendieron sus pagos al presupuesto de la UNESCO y en poco tiempo, la organización estaba al borde de la quiebra, lo que, a su vez, llevó a la institución a cambiar a los funcionarios responsables y desistir de la idea de un orden mundial informativo más democrático y justo.

Con la implosión de la Unión Soviética, la hegemonía estadounidense en el organismo internacional es incontrovertible y reconocida abiertamente por su propio secretario general, Boutros Ghali. El discurso original del funcionario preparado con motivo del 50 aniversario de la ONU, sostuvo que “Estados Unidos es el líder en la promoción de la democracia a través del mundo” y que “El compromiso de Estados Unidos con la democratización a nivel mundial abrió las puertas de la libertad a millones. Muchas organizaciones estadounidenses participaron: la Agencia para el Desarrollo Internacional, la Agencia de Información de Estados Unidos, la CIA y el Fondo Nacional para la Democracia...” Boutros Ghali, quien está a cargo de un secretario general con 30 mil empleados, elogió el liderazgo estadounidense y presentó a la ONU como un instrumento de valor “incalculable” para Washington.³⁷ *Quod erat demonstrandum*.

En el sector cultural se repite el dominio y la hegemonía de las élites atlánticas. En muchos países latinoamericanos, cuyas estaciones de televisión no disponen, por razones económicas, de corresponsales y noticieros propios, los programas de información son proporcionados directamente por la embajada estadounidense, igualmente, por la televisión española (tve). Dejemos a la discusión de los expertos, cuál de los dos programas de información es pero. Pero está fuera de duda, que ninguno de los dos representan los intereses y necesidades de las mayorías del Tercer Mundo, sino la *Welianschauung* (visión del mundo) y el sistema de indoctrinación de las élites metropolitanas.

Y no es diferente la situación en los medios de comunicación impresos. Como paradigma del periodismo objetivo figura en América Latina el *New York Times* o también, *Le Monde*. El lingüista más importante del mundo contemporáneo, Noam Chomsky, ha investigado científicamente a la prensa del “mundo libre”, llegando a la conclusión que funciona conforme a las legalidades y principios funcionales de un “sistema de indoctrinación y propaganda estatal”. Un reciente análisis comparativo de los periódicos liberales más importantes de Europa y Estados Unidos, realizado en Holanda, coincidió con esta inferencia.

A nadie, que haya leído estos medios de la “prensa libre”, puede sorprender semejante resultado. Lo preocupante, sin embargo, consiste, en que estos aparatos de indoctrinación del *Reich de los quinientos años* son concebidos en el Tercer Mundo como medios de información objetiva e imitados de una manera servil y tonta. Por ejemplo, con frecuencia se publican los cables de las grandes agencias de información europeas y estadounidenses, sin ninguna edición crítica; los redactores reproducen fielmente el discurso de los poderes dominantes. De esta manera, el Tercer Mundo edita cientos de pequeños *New York Times* que hacen que el ciudadano de Nuestra América vea el mundo con los ojos de sus amos. Un control de la mente, que no tiene nada que envidiar a la realidad Orwelliana de 1984. Y lo que dijimos de la información es válido para los sectores del cine, de la televisión, de la moda, música, la pintura, etc. Las relaciones del Tercer Mundo “bailan” según la melodía que le tocan las multinacionales de la comunicación masiva y las agencias de propaganda estatal.

También es el campo de la ciencia, que hoy en día es la fuerza productiva más dinámica e importante del hombre, el conocimiento objetivo se vuelve también cada vez más un privilegio de las metrópolis. En los centros de investigación y las universidades de élite del Primer Mundo se desarrollan las tecnologías del futuro y se

monopolizan por medio del derecho de patentes y licencias. La brecha entre Norte y Sur es “tan abismal desde el punto de vista [de la ciencia y tecnología] como en lo referente al aspecto económico y de calidad de vida”, escribe el físico teórico y premio Nóbel pakistaní, Vaduz Salam en el primer *Reporte Mundial de la Ciencia*, publicado en febrero de 1994. en 1990, por ejemplo, había 3,600 científicos e ingenieros por cada millón de personas en los países industrializados, mientras que los países del Tercer Mundo contaban apenas con 200 por millón. Mientras Japón y Estados Unidos dedican el 3.1 y el 2.8 por ciento de su PIB a la investigación y el desarrollo (*R&D*), el promedio latinoamericano es del 0.5 por ciento³⁸.

La cooptación sistemática de las mejores cabezas del Tercer Mundo mediante la fuga de cerebros (*Brain Drain*), en parte motivado por las diferencias de ingreso y oportunidades de trabajo, en parte estimulado deliberadamente por el Primer Mundo, garantizan la dominación del mercado mundial en el futuro y el continuo disfrute privilegiado del plusproducto mundial.

Falta por discutir la dimensión que el estratega Clausewitz definió como “la continuación de la política con otros medios”: las relaciones militares.

De la antigua estructura bipolar del sistema mundial (Estados Unidos – Unión Soviética) ha quedado una sola superpotencia militar: la OTAN con su poder hegemónico, la Unión Americana. Esta alianza militar, que según su carta debe servir a la defensa de sus miembros y espacio atlántico, se había convertido desde hace más de una década en un poder agresivo, como lo evidenciaban los cambios de sus concepciones estratégicas y tácticas *Air Land Battle 2000* (combate tierra-aire 2000), que eran versiones del *Blitzkrieg* hitleriano adaptadas a las condiciones de la guerra electrónica.

Después de la implosión del socialismo en la Unión Soviética, este carácter ofensivo se hizo cada vez más patente y se manifestó de manera dramática en la agresión contra Irak. Ha quedado claro que la función principal de la OTAN, desde su misma función, ha sido el control de las masas y recursos del Tercer Mundo. El papel de la URSS como potencial contrincante bélico de Occidente desde 1917 y, en mayor medida, desde 1945, se debía a que era –al mismo tiempo- parte del Tercer Mundo y protector parcial de él. La URSS fue blanco principal de la amenaza militar imperialista, porque constituyó el poder efectivo que respaldaba la única alternativa de evolución de la especie humana frente al capitalismo. Fue en el desarrollo socialista de la URSS que el antagonismo entre las élites del sistema internacional de explotación y dominación de 1492 y la secular lucha de quinientos años librada por las masas coloniales y semicoloniales encontraba su manifestación más pronunciada. Dicho de otra manera; la lucha anticolonial y antiimperialista contra el sistema de las élites atlánticas asumió, a partir de la revolución de octubre de 1917, la forma de una alternativa consecuentemente anticapitalista. Actualmente, con la reconversión de la URSS en una semicolonias del sistema de 1492 –su regreso al estado prosocialista- es lógico, que las fuerzas militares aliadas del imperio vuelvan a manifestar su razón de origen: el control del Tercer Mundo.

Al desaparecer la amenaza militar para la estabilidad del *Reich de los quinientos años* –desde un poderoso foco tercermundista (URSS) hacia muchas potencias militares tercermundistas de segunda y tercera categoría- se transformarán nuevamente la estrategia, las tácticas y las tecnologías bélicas del poder imperial. Las guerras del

futuro se ejecutarán contra Estados del Tercer Mundo y mediante los paradigmas – mejorados- de la Guerra del Golfo Pérsico. Las apologías del dominio militar occidental, sin embargo, siguen igual.

Existen las variantes académicas, por ejemplo, el “choque entre las civilizaciones”, de Samuel P. Huntington, de la Universidad de Harvard. Según Huntington, “Un Occidente en la cima de su poder enfrenta un No-Occidente que de manera creciente tiene el deseo, la voluntad y los recursos para formar el mundo en formas no-occidentales”. Los conflictos del futuro serán entre “Occidente y el resto”, pero no sobre recursos, sino sobre valores fundamentales. Obviamente, los valores que son más importantes en Occidente son “los menos importantes a nivel mundial”, por lo que Occidente tiene que *defenderse*. Esta letanía, familiar en Occidente desde la conquista española –que inaugura el proceso milenarista del expansionismo violento del Occidente- no merece una atención seria, lo que no excluye que generaciones de profesores tercermundistas gastan sus energías en debatirla con sus estudiantes. Esta es su función ideológica.

Para entender al mundo real hay que recurrir a la gente que maneja el poder real y ahí encontramos los viejos contornos de la *Realpolitik*. “No podemos ignorar el poder militar”, dice Robert L. Bartley, el editor del *Wall Street Journal*; “nada sería mejor para darnos libertad de acción en el siglo XX, que una defensa contra cohetes balísticos, llámese o no Guerra de Galaxias. Y si bien necesitamos una política de derechos humanos, su utilización –simplemente porque tenemos acceso y poder- pone en riesgo la estabilidad de, digamos, Egipto y Turquía, los baluartes contra un fundamentalismo islámico que va en detrimento de la libertad y menos susceptible a la influencia occidental”³⁹

Los nuevos enemigos que tiene que ser “contenidos” son China y los Estados “bandoleros” tercermundistas como Irak e Irán. Para conjurar tales amenazas, el complejo militar-industrial de Occidente sigue disfrutando de buena salud – desarrollando nuevas armas nucleares, de láser, informáticas, convirtiendo el sueño del dividendo de la paz en una quimera”⁴⁰. El dividendo de paz real por la reducción de los gastos militares alcanzó entre 1987 y 1994 un total de 935 mil millones de dólares. “Lamentablemente”, constata el *Informe sobre Desarrollo Humano 1994* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), “ese dividendo de paz no se ha destinado a financiar el programa social en el mundo”⁴¹ Previsiblemente, el dividendo de paz potencial de 1995 a 2000, estimado en otros 460 mil millones de dólares, sufrirá el mismo destino.

Desde 1945, Estados Unidos ha gastado 4 billones de dólares en armas nucleares, más que su deuda nacional; ha realizado experimentos de radiación con soldados, mujeres embarazadas, niños inválidos y pacientes mentales; ha envenenado su territorio con basura radioactiva cuya neutralización costará 350 mil millones de dólares y más de cien años, y la historia sigue. En 1995 gastará más de 20 mil millones de dólares en armas nucleares –el 65 por ciento para la preparación de una guerra nuclear y solamente el 5 por ciento destinado al desmantelamiento de armas nucleares, una relación de 13 a 1-. El congreso ha aprobado nuevos fondos para armas de ataque como los misiles Trident II y el Departamento de Energía planea construir una instalación para megaláser, que costará 4.5 millones de dólares.⁴²

La nueva estrategia de guerra desarrollada después de la disolución de la URSS prevé que se apunten armas nucleares y no-nucleares “a todo adversario posible” alrededor del globo, en total, cinco mil. Otro elemento de la doctrina es que el arsenal estadounidense deberá ser siempre más grande que el número total de las armas nucleares británicas, francesas y chinas. Estados Unidos tiene que mantener “armas nucleares para proteger sus intereses fundamentales...[incluyendo] una economía sana y creciente”. Otros objetivos de la estrategia consisten en impedir que Japón y Alemania desarrollen sus propias armas nucleares y crear una Fuerza Nuclear Expedicionaria, primordialmente para su uso contra China o blancos en el Tercer Mundo.⁴³

La unión Europea anda por los mismos caminos, como muestra la creciente operatividad de sus unidades integradas y las pruebas nucleares francesas. “Para que la voz de Francia continúe pesando en la comunidad internacional, es indispensable que su fuerza nuclear sea verdaderamente persuasiva” declara el ministro de Defensa galo y asegura que “si Francia cuenta con un asiento en el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, pese a que su extensión territorial y su volumen nacional resultan relativos, es porque constituye una gran potencia nuclear”⁴⁴

Como muestran los datos anteriores, la especie humana está hoy día organizada en todas sus esferas de reproducción esenciales y a nivel mundial, en estructuras de poder jerárquicas y oligopolistas, sin que a los tan democráticos políticos e intelectuales orgánicos del “Mundo Libre” se les ocurra pedir la democratización de estas estructuras de poder construidas y mantenidas por sus élites. Toda la demagogia de estos políticos e intelectuales se plasma en sus incansables demandas de democratización de Cuba y, anteriormente de Nicaragua, pese a que la política de ambos Estados –absolutamente inofensivos a nivel mundial- se realiza dentro de los límites del derecho internacional lo que no se puede decir a sus tan cascareados paradigmas democráticos estadounidenses o británicos.

Mientras estos políticos e intelectuales orgánicos del sistema de 1492 llevan un feroz e ilegal campaña contra la pequeña isla azucarera del Caribe –en nombre de lo que el *Newspeak occidental* entiende por democracia- se callan ante las oligárquicas y antidemocráticas estructuras de poder y explotación del Primer Mundo, cuyas decisiones afectan continuamente la vida y el bienestar de la humanidad entera.

Para finalizar esa breve reflexión sobre la relación entre empresas transnacionales, Estados nacionales y el proto-Estado mundial, podemos expresar en forma esquemática las estructuras principales del último (*Gráfica 1*).

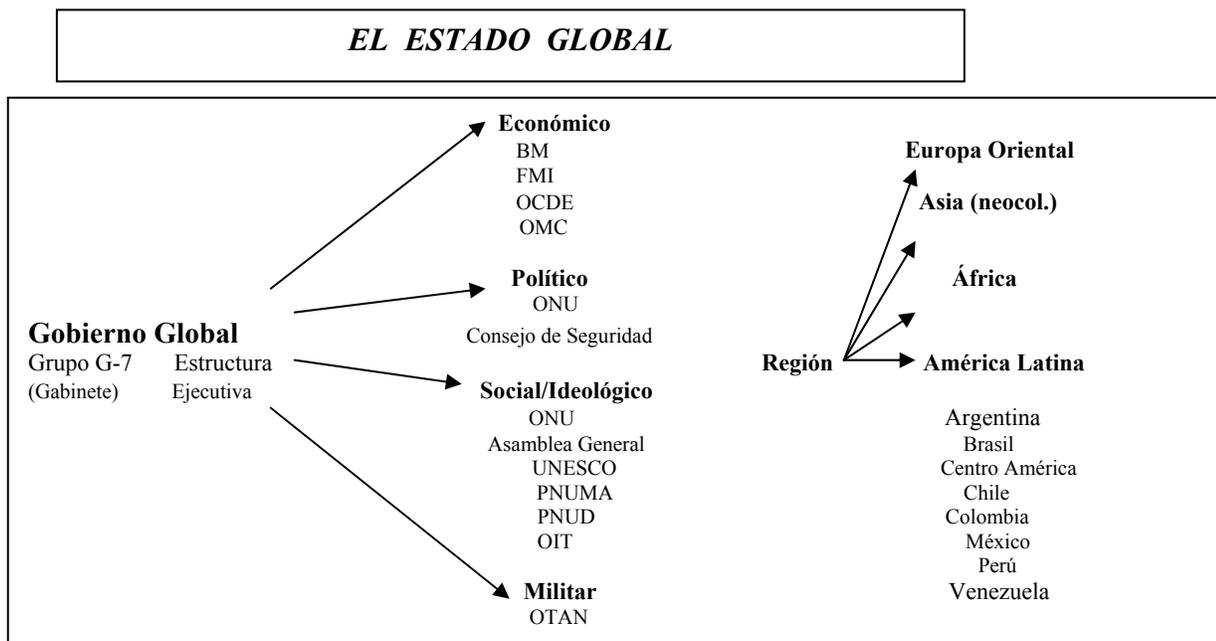
2. Globalización y Educación: la ideología

La estrecha relación entre el proceso nacional de producción y comercialización de mercancías y su referente empírico-ideológico en el sistema educativo es un hecho generalmente reconocido. Una de las formulaciones más claras de este vínculo se encuentra en el diario de Henry Chauncey, el primer presidente del *Educational Testing Service* en Estados Unidos que ha jugado un papel fundamental en el desarrollo del sistema educativo primario y secundario de la Unión Americana “Tan pronto podamos formular en términos cuantitativos la demanda nacional y local para individuos en diferentes tipos de empleos, seremos capaces de iniciar mediante *tests* apropiados un censo de la población en relación

con estos empleos...Dado que no queremos prescribir lo que debe hacer una persona, podemos indicar a un niño o a una niña la probabilidad de éxito o fracaso en cada campo profesional y la demanda para gente que tiene su combinación de capacidades”¹

El mismo reconocimiento es menor, sin embargo, en lo relacionado con la dimensión global de este proceso; pese a que la penetración cultural generalizada –y, dentro de ella la configuración correspondiente a los procesos educativos- es considerada por los intelectuales orgánicos del sistema mundial como una variable clave en la construcción de la sociedad global, y pese a que el nexo es evidente: la cooperación e integración de la universidades latinoamericanas, observa el investigador Roberto Rodríguez al respecto, “guardan estrecha relación con las modalidades y ritos impuestos por los nuevos esquemas de integración económica regional”²

Como sucede con la modernidad desde 1492, sus proyectos son presentados a los ciudadanos del Tercer Mundo como vehículo de apoyo y progreso para que salgan de su subdesarrollo: navegan, por lo tanto, bajo la bandera del desarrollo humano sostenible o del mejoramiento del “capital humano” como precondition para alcanzar las condiciones de vida de las metrópolis.



Es interesante al respecto un reciente estudio del Banco Mundial, que menciona entre los obstáculos al desarrollo en América Latina: la alta concentración del ingreso que afecta negativamente la tasa de ahorro nacional; la necesidad de invertir 60 mil millones de dólares al año en la infraestructura hasta el año 2000; el aumento de las exportaciones; la mejora de la recaudación tributaria entre las clases media y alta, y la realización de una reforma profunda del sistema docente³

Durante la primera Conferencia del Banco Mundial sobre el Desarrollo en América Latina y el Caribe, el director del área de Recursos Humanos del Banco Mundial, Juan Luis Londoño, volvió a discurrir sobre el tema: “La insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos 15 años, como su falta de progreso en material de pobreza, distribución de ingreso y democracia”.

Londoño afirmó que la única forma de revertir el cuadro consiste en fortalecer el “capital humano” con fuertes inversiones en educación. Destacó que la “fuerza de trabajo funcionalmente analfabeta –que llega a los 25 años sin haber estudiado lo habiendo cursado apenas unos años de primaria- sigue creciendo a niveles indeseablemente altos... Con un esfuerzo financiero, el continente podría alcanzar nueve años de educación para el conjunto de su fuerza de trabajo en menos de dos décadas, llegando desde muy pronto con educación básica completa a 200 millones de jóvenes”⁴

Esto es un buen ejemplo de cómo los arquitectos de la aldea global presentan las necesidades objetivas de este en una forma propagandística funcional para la indoctrinación de las mayorías. Es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiencia educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa; la corrupción de las élites; el proteccionismo del Primer Mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de “ayuda”; los *terms of trade*; la falta de ahorro interno; la fuga de capitales; la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual del ingreso; los gastos militares; el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares –como en Nicaragua o Cuba- por parte de Estados Unidos y sus aliados: el desinterés y la ineptitud de la clase empresarial criolla para la innovación científica y tecnológica, tal como se manifiesta, p.e., en México, en el hecho de que el gasto nacional en ciencia y tecnología como proporción del PIB es del 0.3 por ciento, con una contribución del sector privado extremadamente reducida por el orden del 20 por ciento, es decir, el 0.06 por ciento en términos del PIB,⁵ la dependencia de la clase política-empresarial criolla ante los centros de poder mundiales y su carencia de un proyecto político-económico nacional, tal como constatará el actual presidente brasileño Fernando Henrique Cardoso, cuando era sociólogo: “La acomodación de la burguesía industrial a la forma particular de dependencia que ella vive, no implica ‘incapacidad histórica’ para vislumbrar sus verdaderos objetivos, sino el reconocimiento práctico de la imposibilidad histórica de una política hegemónica. La falta de un proyecto de dominación, sólo se revela como carencia en comparación con una supuesta necesidad de existencia de tal proyecto. Ahora bien, el análisis de la situación de dependencia mostró que, por el contrario, en la estructura de la situación no está inscrito ningún proyecto político necesario de hegemonía nacional a ser cumplido por la burguesía industrial.

»En estas condiciones, ni el sector ideológicamente ‘nacional populista’, ni el sector ‘internacionalizante’ expresan en sus ideologías la ‘vocación de dominio’ que caracterizaría a una clase ascendente que construye una nación. Por lo contrario, como vimos, desarrollan ideologías favorables a ‘reacciones adaptativas’ en el plano político, que los llevan a aceptar en cada etapa compromisos con *cualquier* fuerza políticamente vigorosa”

Desde el momento en que el sistema capitalista internacional de producción industrial se “internacionaliza” en las naciones dependientes, “deja de existir una relación necesaria entre ‘desarrollo, independencia nacional y burguesía industrial’”. Resumiendo,

afirma el científico social que”... la política de la ‘nueva burguesía’ industrial no puede desconocer las condiciones económicas que le son favorables. Como estas no exigen ampliación inmediata del consumo de masas y requieren el fortalecimiento de los lazos económicos entre las ‘islas de desarrollo’ de los países dependientes y el sistema económico internacional, la política de la burguesía industrial dependiente subordina las transformaciones internas y las alianzas de clase a estos objetivos prioritarios”⁶

Es evidente, pues, que existen una serie de factores objetivos políticos y económicos que explican con sobrada razón el por qué de la permanente crisis económica latinoamericana de las últimas dos décadas, sin tener que inventarse explicaciones monocausales ideológicas y simplificadoras.

Y, obviamente, el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes, al salir de la escuela, ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados: cuyos raquíuticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo las habilidades educativas formales adquiridas no son instrumentos necesarios en la lucha por la sobrevivencia. Al contrario de la retórica de Londoño, dotar a estos “condenados de la tierra” (F. Fanon) con las armas intelectuales para entender su situación, podría aumentar significativamente el riesgo político para la estabilidad del *status quo*.

Las recientes elecciones brasileñas (1994) y el triunfo del candidato del *establishment*, F.H. Cardoso sobre el candidato popular, Início “Lula da Silva ilustran el problema. Según datos oficiales del Tribunal Superior Electoral brasileño, el total de electores abarcó a 90.214,777 personas. De este total 15.426,727 electores (17.1%) no tienen instrucción escolar alguna o menos de un año; 17,772,311 (19.7%) han cursado entre uno y tres años de escuela y 28.958,944 (32.1%) disponen de un nivel escolar de cuatro a siete años. Es decir, 33 millones de electores pertenecen a la categoría de analfabetos funcionales y más de 29 millones representan un nivel de escolaridad muy bajo; en total suman el 68 por ciento del electorado total.

Estos datos, junto con el control monopólico de los medios de comunicación – particularmente, la televisión- por parte de la élite, dicen más sobre el triunfo del candidato de la oligarquía –como también sobre el de Collor de Mello en 1989- que todas las mistificaciones que los intelectuales de la democracia liberal se apuraron en inventar, para proporcionarle al vencedor un aura de legitimidad democrática, que bajo ningún criterio posee.

La educación básica de 9 años no es necesaria –como veremos en las páginas siguientes- para los 200 millones de jóvenes latinoamericanos, sino sólo para una minoría del 30 al 40 por ciento de la población económicamente activa.

El problema del Banco Mundial consiste precisamente en idear instrumentos que permitan institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotómico que, por una parte, proporcione el “capital humano” indispensable para las necesidades laborales del capital global y, por otra, afecte lo menos posible sus ganancias, es decir, tengan un alto coeficiente de costo-beneficio.

Si acaso hacia falta, un cable de la agencia noticiosa *Inter. Press Service*, fechado el 19 de junio de 1995 en Washington, D.C. se encargó de precisar públicamente las prioridades de financiamiento que conduce la política del supremo banquero global. Con motivo de los préstamos internacionales otorgados a México por la crisis de diciembre de 1994, el corresponsal de IPS informó que el Banco Mundial recortará o anulará préstamos

ya aprobados para proyectos ambientales, la infraestructura productiva del país, la agricultura, el suministro de agua y la educación primaria. “Algunos de los créditos ya no son prioritarios para México”, dijo Frank Lysy, economista-jefe del Banco Mundial para México. “Las estrecheces presupuestarias despalazan estas cuestiones a un segundo plano, en vista de la crisis económica”. El jefe de la división del Banco Mundial para ambiente y desarrollo urbano de México, Theodore Nkodo, coincide en que el pago de la deuda externa a los bancos extranjeros es prioritario frente al ambiente y la educación: “México desea reducir su exposición en materia de deuda y estamos revisando todos los préstamos, en función de este objetivo”⁸

Pese a la evidente falta de solidez del discurso tipificado por Londoño, es uno de los dos grandes paradigmas demagógicos económicos y educativos que se utilizan para ocultar las fuentes reales del desempleo y de la miseria actual, tal como muestra una breve revisión de los documentos elaborados por los intelectuales colectivos del capital global.

En la cuarta reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLACIV) de la ONU, que convocó a los ministros de educación latinoamericanos en Quito en 1993, los altos funcionarios llegaron a la conclusión que los problemas educativos de Nuestra América se debían al “agotamiento de las posibilidades de los estilos tradicionales de la enseñanza”. En su nuevo modelo de desarrollo educativo demandan “una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales”. En este contexto, tienden a coincidir “los objetivos de los educadores, y las demandas de empresarios, políticos y otros grupos sociales, lo que permite pensar en una transformación institucional que convierte a la educación en uno de los factores claves del progreso y crecimiento de los países”.

La razón de ser del nuevo modelo educativo se deriva de cuatro cambios “recientes en la región [que] han elevado el rol de la educación como un factor clave del crecimiento y del desarrollo...

(I) los cambios en los modelos económicos convierten la equidad y la educación en factores determinantes de éxito de la producción y la competitividad internacional; esto genera un nuevo énfasis en la necesidad de invertir en conocimientos (educación, capacitación ciencia y tecnología); (II) la “gradual estabilización de la situación económica y la democratización política” que facilita realizar transformaciones educativas y tiende a generar “un mayor financiamiento y descentralización de la gestión de la educación”; (III) la mayor interacción internacional que “provoca la apertura de mercados que lleva a diversificar y especializar la producción y a crear empresas en nuevas localidades a fin de competir con ventaja con otros mercados internacionales; esto **implica aceptar lo** diverso y favorecer la educación bilingüe e intercultural...” (IV) “los procesos de integración regional y la internacionalización de los sistemas de comunicación”.

En la mayoría de los países de la región sería posible “logra mejores niveles de desarrollo en la medida que se mantenga el pluralismo político y se continúe la apertura del comercio internacional”, concluyen los ministros en evangélico apego al discurso oficial dictado desde el Primer Mundo, y en flagrante contradicción con la verdad histórica sobre el libre comercio y la democracia formal tercermundista.⁹

Barber B: Conable, presidente del Banco Mundial a inicios de los años noventas, sostiene que la educación es un “componente vital del desarrollo nacional”, porque le da a la gente la oportunidad de “volverse más productivos, escapar a la pobreza e improvisar la

calidad de sus vidas”. La educación incrementa también la capacidad de “*managers*, ingenieros y científicos para inventar y adaptar tecnologías. Refuerza la identidad nacional y profundiza las raíces sociales y culturales. En breve, aumenta la capacidad de los ciudadanos para participar en el desarrollo, beneficiarse de los servicios de salud y planeación familiar para proteger y mejorar la ecología”.

La inversión en educación contribuye “tanto al progreso económico como la inversión en carreteras, plantas de energía, canales de irrigación o cualquier otro capital físico. De hecho, los beneficios económicos de las inversiones en educación –medidos por la productividad y el ingreso- son frecuentemente más altos. El Banco Mundial reconoce totalmente los beneficios económicos y sociales de la educación. El Banco considera inversiones en educación beneficiosas en sí y esenciales para el éxito de las inversiones en otros sectores de la economía. Por esa razón, el Banco ha apoyado durante más de dos décadas los esfuerzos de los países en desarrollo para expandir y mejorar la educación en todos los niveles...Al comenzar los años noventas, el Banco...está listo para ayudar a que las naciones en desarrollo resuelvan sus enormes necesidades en el desarrollo educativo”¹⁰

James D. Wolfensohn, el flamante presidente del Banco Mundial, expresa en el prefacio del *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El Mundo del Trabajo en una Economía Integrada*, que el trabajo, si se realiza “en condiciones de seguridad y sin causar daño al medio ambiente, es la clave del progreso económico y social en todas partes del mundo... y es la única base sobre la cual los países y sus habitantes pueden forjar un futuro próspero y duradero...En el asesoramiento que presta a los gobiernos y en las políticas que promueve, el Banco Mundial ha reconocido siempre el valor esencial del trabajo. El trabajo es más que un fenómeno económico; es la piedra angular del desarrollo del ser humano... Inevitablemente, el trabajo tiene consecuencias casi tan importantes para los que no trabajan –los niños, los ancianos y los incapacitados. Como para los propios trabajadores”.

Los trabajadores se beneficiarán por las reformas económicas a medida que los Estados “abandonen la planificación centralizada y el proteccionismo a favor de un sistema de mercado y de una mayor apertura en sus relaciones comerciales”. La función del Estado es complementar la labor del mercado. En este sentido, una buena política labora, por ejemplo, es la que está de acuerdo “con las leyes del mercado”, porque para promover el desarrollo y elevar el nivel de vida de los trabajadores, no hay mejor camino que un desarrollo con orientación de mercado...”¹¹

Este es el discurso sobre la globalización y la educación que se ha vuelto hegemónico: “La mundialización ha triunfado ya”, dice un texto de la Organización Internacional del Trabajo. “La economía mundial está más estrechamente integrada que nunca: la planificación y el control estatal están cediendo rápidamente el paso a las fuerzas del mercado como mecanismo de asignación de los recursos, y la concepción liberal de la política social y de la gestión de la economía se aceptan hoy casi unánimemente en los círculos intelectuales”¹²

Es esa aceptación casi unánime de los círculos intelectuales que forman la opinión pública mundial la que nos obliga a analizar más de cerca esta construcción ideológica dominante, en la cual el desarrollismo económico y el desarrollismo educativo han entrado en feliz contubernio, a fin de ocultar tanto las fuentes reales del desempleo y de la miseria en los países neocoloniales, como sus intereses verdaderos.

Tres son los paradigmas ideológicos de mayor importancia en la actualidad: la teoría del capital humano; el concepto de la productividad y la noción de la rigidez de los mercados laborales.

La hipótesis de una estrecha interacción entre los procesos de la educación y de la economía no es nueva. Desde Platón, hasta los pensadores de la economía clásica (Adam Smith, David Ricardo) y Alfred Marshall, quien consideró que “el capital más valuable de todos los capitales es el que se invierte en seres humanos”. En nuestro siglo, la noción de la educación como inversión económica cobra fuerza en los años sesenta. Por ejemplo, en 1965 el director general de la UNESCO, dirigiéndose a la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, afirmaba: “La *nueva* perspectiva con que se ve a la educación como creadora de riquezas, como *factor esencial* del desarrollo económico a la vez que de las transformaciones de la estructura social, viene a alterar la actitud que hasta ahora se ha tenido frente a la educación superior”

Pero los verdaderos pioneros de la “revolución” del capital humano están vinculados a Milton Friedman y otros académicos asociados con la Universidad de Chicago. Fueron las obras de Gary S. Becker, *Human Capital* (1964), y del premio Nobel de economía, Theodore W. Schultz, *Investing in People. The Economics of Population Quality* (1981) que abrieron el campo a la investigación masiva. Si en 1957 una bibliografía tenía menos de 50 entradas sobre el tópico, en 1970 ya contaría con más de 1,300 entradas sin contar con los textos económicos sobre inversiones no-escolares en “capital humano”. Tanto George Bush como Bill Clinton utilizaron extensamente el discurso del “*investing in human capital*” en su campaña electoral y hoy día los gobiernos neoliberales latinoamericanos están encantados con la nueva promesa de salir del subdesarrollo. Por ejemplo, en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* mexicano se sostiene en el capítulo sobre la actualización tecnológica, que “la acumulación y el uso del conocimiento es más importante que las dotaciones de recursos naturales para determinar las ventajas comparativas y la acumulación de riqueza en las naciones... La conciencia acerca de estas tendencias, el impulso a la educación y la capacitación, y el desarrollo de una infraestructura tecnológica adecuada son factores esenciales para que nuestro país aproveche –en términos de crecimiento económico y bienestar- el acervo creciente de conocimientos en el mundo”¹⁴ Según los teóricos del “capital humano”, el desempleo en los países neocoloniales es responsabilidad primaria de ellos mismos, porque su población no tiene el suficiente nivel educativo para ser empleada, hecho por el cual los capitales emigran a otros países y generan empleo allá.

La “revolución” teórica consiste en romper con la idea clásica –que se deriva de las obras de T.R. Malthus y D. Ricardo- de que los factores de producción decisivos para el mejoramiento del bienestar de los pobres son el espacio, la energía y la disponibilidad de tierra cultivable. Al contrario, sostiene Schultz que los “factores decisivos son el mejoramiento de la calidad de la población y los adelantos en el conocimiento...En el aumento de las capacidades adquiridas de la gente en el Mundo entero, y en los adelantos cognoscitivos útiles está la clave de la futura productividad económica y de sus contribuciones al bienestar humano”.¹⁵

Por lo tanto, “gastos en educación, formación, servicios médicos, etc., son inversiones en capital”. Sin embargo, esas inversiones producen “capital humano, no físico o financiero, porque no se puede separar una persona de sus conocimientos, habilidades, salud o valores

en la forma que es posible desplazar fortunas financieras y físicas, mientras el dueño se queda”¹⁶

La hipótesis fundamental de la teoría consiste en que la calidad del capital humano – sobre todo la educación- tiene un efecto causal positivo sobre variables como: el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social, entre otras. La crítica académica principal a la teoría es metodológica: gira en torno a la diferencia epistemológica entre correlaciones estadísticas y relaciones causales. El problema de fondo, sin embargo, radica –como en el caso de la “desregulación salarial” –en las muy diferentes realidades sociales, para las cuales la teoría pretende validez. En palabras de Schultz: “La teoría económica fundamental es de aplicabilidad general, en el sentido de que no se restringe a una determinada cultura, sociedad o país, ya sean estos grandes o pequeños, pobres o ricos.”¹⁷

Esta pretensión es obviamente incorrecta, como lo son algunos teoremas asumidos como verdaderos por sus autores. Uno de ellos es que “los incrementos en los ingresos de la mano de obra dependen básicamente de que se obtengan incrementos en el valor de productividad de esta”¹⁸ Tal teorema sólo es correcto, si los aumentos de productividad son pasados total o parcialmente hacia los trabajadores, lo que, a su vez, depende de la correlación de fuerzas entre el capital y la fuerza de trabajo. En una situación de debilidad de los sindicatos y de un mercado de trabajo muy clásico (con mucha mano de obra desempleada), es posible que los aumentos de la productividad sean apropiados mayoritariamente por el capital, mientras que los salarios reales se queden estancados o que disminuyen, tal como observamos en la economía estadounidense

El producto doméstico bruto estadounidense, observa el reconocido economista del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Lester C. Thurow en un reciente artículo en el *New York Times*, creció en términos reales en un 29 por ciento entre 1973 y 1993, reflejando los incrementos de productividad correspondientes. Sin embargo, entre los hombres empleados, todos los incrementos salariales han sido para el 20 por ciento mejor pagado de la fuerza de trabajo, mientras que la mayoría de los trabajadores estadounidenses ha sufrido –por primera vez en la historia del país- una reducción de sus ingresos reales durante dos décadas. El salario medio (*median wage*) para trabajadores masculinos de tiempo completo ha caído de 34,048 dólares en 1973 a 30,407 dólares en 1993.¹⁹

Los más recientes datos sobre el desarrollo económico y el comportamiento de ingresos salariales en la economía estadounidense, durante el año fiscal de septiembre de 1994 a septiembre de 1995, afirman la observación de Thurow. En el periodo indicado, los salarios (*wages and salaries*) se incrementaron en 2.7 por ciento, mientras que la inflación fue del orden del 2.5 por ciento y el crecimiento económico del 3.5 por ciento. Robert B. Reich, secretario de Trabajo comentó este fenómeno, diciendo que “algo está mal con crecientes ganancias, una creciente productividad y un elevado mercado bursátil, mientras que las compensaciones de los empleados no avanzan”. Alan Greenspan, el director de la Banca de la Reserva Federal atribuye el fenómeno al miedo de perder el empleo que cunde en la Unión Americana: “Es indudable que ese temor ha jugado un papel significativo en el estancamiento del crecimiento de las compensaciones laborales porque, en efecto, los trabajadores han tratado de preservar sus empleos aceptando menos aumentos salariales”:²⁰

El mismo desarrollo estadounidense muestra como dudosa la “complementariedad entre eficiencia y equidad en la escolarización” que, según Schultz, presupone que “un nivel óptimo de eficiencia contribuyera más a la causa de la equidad que cualquiera de las múltiples reformas que se están imponiendo en la actualidad”²¹. Lester Thurow observa en

el artículo ya citado que el “viejo remedio contra salarios bajos –más educación- ya no funciona. Es cierto, que los salarios para hombres que sólo tienen educación media superior (*high school* o bachillerato), disminuyen más rápidamente que los de hombres con educación superior (*collage*). Pero la inversión en la educación superior no le saca a uno del elevador que desciende para ponerlo en uno que sube; simplemente hace más lento el propio descenso”²²

Finalmente, al analizar los tres “defectos principales” que los países de “elevado nivel de renta” cometen para “ayudar a incrementar la productividad económica [en] los países de bajo nivel de renta”, Schultz anota que uno de ellos es el resultado de las “condiciones de forma social que acompaña a diversas formas de ayuda extranjera. El propósito de estas condiciones se conseguir que los gobiernos de los países de bajo nivel de renta reduzcan la desigualdad en la distribución personal de la renta, tal como lo están haciendo los países de alto nivel de renta y como se supone que pueden hacerlo”²³

La tendencia que se observa en Estados Unidos, el país hegemónico del sistema capitalista, es contraria a lo que sostiene Schultz. La distribución de ingreso nacional se vuelve cada vez más desigual, con una fuerte concentración de la riqueza social creada anualmente en el veinte por ciento superior de la población y una importancia decreciente de la cuota salarial en el PIB. De hecho, el nivel de desigualdad en Estados Unidos alcanza ahora el de 1929, básicamente como una consecuencia de las políticas neoliberales. En 1980, las diferencias de distribución de ingresos entre Estados Unidos, Francia e Inglaterra fueron ligeras, pero los programas de *Reagibinucs* lograron que la proporción del valor neto de mercado (*marketable net worth*) del 1 por ciento más rico de la población sea dos veces mayor que en Inglaterra y 50 por ciento mayor que en Francia.²⁴

Parece razonable suponer que en los países desarrollados la educación funja como una variable independiente que influye autónoma y positivamente en el crecimiento económico, debido a que la calificación científica de los cuadros humanos constituye la principal fuerza productiva nacional. Sin embargo, para países con escaso desarrollo tecnológico parece igualmente razonable asumir, que la interacción entre las variables *educación* y *crecimiento económico* no trasciende el ámbito de una asociación estadística y que carece de un contenido causal, hecho por el cual la aplicación de la teoría a los países latinoamericanos se vuelve ideológica.

La educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. En las actuales condiciones del subcontinente son de mayor importancia factores ya mencionados como: la carga de la deuda externa e interna; la capacidad de ahorro interno; el grado de desarrollo de la tecnología productiva; la distribución del ingreso; la eficiencia o el grado de corrupción de la burocracia estatal y la situación de los mercados mundiales de mercancías y capitales.

Otra teoría mediante la cual se pretende justificar la imposición de la modernidad – en este caso la adecuación de estructuras de producción, salariales y educativas a las necesidades de las transnacionales- neoliberal se realiza bajo la bandera de la productividad que los gerentes del *global village* han convertido en un verdadero fetiche o tótem, imposible de ser cuestionado frente a valores alternativos. Cuando pregonan la necesidad de aumentar la productividad, no preguntan ni explican el por qué del aumento necesario de la productividad ni para quién será su beneficio. Se trata de una verdad absoluta que no permite la interrogante –menos el plebiscito- de los afectados, si acaso preferirían un nivel

de vida material menor a cambio de una reducción intensidad de trabajo o de una mayor proporción de tiempo libre, frente a las jornadas de trabajo.

Es obvio que los apologistas de la “civilización de la productividad” venden a sus consumidores ideológicos “gato por libre”, porque de lo se trata, en el fondo, no es de la productividad, sino de la ganancia. El aumento de la productividad – y su apropiación mayoritaria por parte del capitalista- es el medio principal para reducir los costos de producción que afectan la ganancia, de ahí que toda la discusión sobre la productividad gira en hecho, en torno a la ganancia o lo que Marx llamaba la plusvalía relativa.

La productividad se vuelve también la justificación fundamental de la existencia de la población precaria. Según esta ideología, la población precaria vive en su estado indigente porque no es competitiva a nivel mundial. En consecuencia, los puestos de empleo son ganados por trabajadores más calificados en otros países.

Dicha apología requiere varias reflexiones. En primer lugar, la noción de la justa retribución del mercado a la eficiencia y competitividad en un trabajador en el mercado mundial –que está detrás de la ecuación: a mayor productividad, mayor ingreso- ha de tomarse *cum grano salis*, con un grano de sal. Para que la correlación positiva entre ambas variables –productividad/remuneración o, también productividad/empleo- se de, debe de haber determinadas condiciones que equivalen a la existencia de un mercado perfecto: a) el *homo o economicus* dispone de toda la información pertinente al respecto; b) la asignación de gratificaciones se rige estrictamente por el rendimiento productivo del sujeto económico, sin intervención de variables metaeconómicas, como son: la extracción social, cargas fiscales y sociales del Estado, privilegiadas relaciones sociales, servilismo frente al empresario, intereses no –económicos que influyen en el proceso de producción, etc.; c) la estructura del mercado es atomista; d) la movilidad de los factores de producción – particularmente del factor humano- es ilimitada; e) el mismo grado de sindicalización de la fuerza de trabajo y semejante correlación de fuerzas económico-políticas entre capitalistas y empleados dependientes; f) la existencia de un Estado de derecho que garantiza la validez práctica de los derechos de asociación, huelga, etc., de los trabajadores; g) el mismo grado de proteccionismo o libre comercio de todos los Estados involucrados en la economía mundial.

Es evidente, que dichas condiciones existen sólo en los modelos platónicos de los economistas, mas no en la realidad. La noción del mercado libre es un buen ejemplo de esto. A escala mundial ha sido siempre un arma fundamental para imponer los intereses de las potencias hegemónicas a las naciones más débiles, para asegurar su explotación: desde la Guerra del Opio contra China (1840-1842) y la Guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay (1864-1870) hasta la actual imposición de los intereses primermundistas mediante el GATT y la Organización Mundial de Comercio (OMT). A nivel nacional, el libre mercado ha servido como medio para disciplinar e imponer rigor a los sectores económicos débiles, mientras que los principales grupos del capital son protegidos por el Estado.

Es sabido que en industrias como la aeronáutica, productos alimenticios, automovilísticos y medicinales, en otros, no existe el libre mercado, pues, en general, el capitalismo ha sido siempre más un capitalismo de Estado que de mercado. Algunos ejemplos empíricos nos ilustrarán el funcionamiento actual de esta entidad mítica y su maravillosa eficiencia.

En febrero de 1994, las empresas aeronáuticas *Boeing* y *McDonnell Douglas* obtuvieron un contrato comercial por valor de 6 mil millones de dólares de Arabia Saudita

para la venta de aviones civiles, dejando fuera del negocio la competencia europea del *Airbus*. La decisión de los Saudis fue anunciada por el presidente Clinton –acompañado por el embajador de Arabia Saudita en Washington- desde la Casa Blanca. El lugar fue apropiado, porque había sido el *lobbying* (gestiones) de Clinton lo que motivó que la propuesta europea de dividir el negocio fuera descartada por el gobierno árabe. Clinton inició su mercadotecnia con una arenga personal en la Casa Blanca al embajador de Arabia Saudita, donde le explicó que la venta era crítica para ayudar en la recuperación económica, tanto de la industria como del país. Un mes después, el presidente llamó por teléfono al rey Fahd y repitió el mensaje. Adicionalmente, el Secretario de Comercio hizo dos viajes a la capital saudita y el Secretario del Departamento del Estado, otro para asegurar el negocio. El primer ministro de Francia, Edouard Balladur, a su vez, visitó personalmente a Fahd, para inclinar la balanza a favor de los europeos, pero sin éxito. Las empresas estadounidenses ganaron la batalla mediante una oferta que combinaba garantías crediticias oficiales con la renegociación de una deuda saudita de 9.2 mil millones de dólares, en que había incurrido por la compra de armas estadounidenses. El embajador saudita en Washington, el príncipe Bandar, explicó la decisión de su gobierno, diciendo que Arabia Saudita sentía la responsabilidad de “ser una ventaja estratégica para Estados Unidos y no un problema estratégico”²⁵.

En mayo del mismo año la transnacional estadounidense AT&T ganó un contrato valuado en 4 mil millones de dólares para modernizar el sistema telefónico en Arabia Saudita, pese a que su oferta fue cientos de millones de dólares más alta que la de algunos competidores. El *New York Times* reportó el evento, diciendo que AT&T ganó el contrato, después de que los Secretarios de Estado y Comercio estadounidenses hicieron “peticiones personales para la compañía durante sus viajes a Riyad. Adicionalmente, el presidente Clinton mandó una carta a favor de AT&T al rey Fahd”. Otros gobiernos también hicieron *lobbying* a favor de sus compañías, pero no utilizaron “tantos oficiales de alto nivel” como Estados Unidos.

En septiembre de 1995, la prensa estadounidense reportó que el presidente Clinton había intervenido dos veces ante el presidente ruso Boris Yeltsin en la disputa sobre un oleoducto de transnacionales estadounidense hacia los yacimientos de Tengiz (Asia Central), mientras que el vice-presidente Al Gore ha pedido repetidas veces al segundo hombre en el poder ruso, Chernomyrdin, que “ayude a resolver los obstáculos que están en el camino al petróleo de Tengiz”²⁷.

En la legislación española se permite a las empresas constructoras del país a que no justifiquen un cinco por ciento de los gastos que destinen a “promocionarse en el exterior”, obviamente un código diplomático para lo que en buen romance sería “corrupción”²⁸.

Uno de los sectores más dinámicos del mercado mundial es de la tecnología espacial, que crece anualmente en mil millones de dólares; por la misma razón, es uno de los mercados más protegidos. Rusia, un líder indiscutible de la especialidad que mandó al espacio 2,665 cohetes-portadores, más que cualquier otro país, y puso en la órbita casi 3,000 satélites de todos tipos –igual al 65 por ciento del total mundial con un récord imbatible de 94 por ciento de lanzamientos exitosos- es relegada por distancias limitaciones político-administrativas a controlar el 1 al 3 por ciento del mercado; dado que, como observa el *Financial Times*, la aparición de Rusia en el mercado de los lanzamientos “podría saturarlo y abaratar los costos del mismo”²⁹.

A inicios de 1995 se desató un conflicto diplomático entre Japón y Estados Unidos, porque durante una ronda de negociaciones mercantiles que tuvieron lugar en este último país, el equipo japonés –encabezado por el ministro de Comercio, Ryutaro Hashimoto, fue sometido a espionaje electrónico por parte de la CIA estadounidense.³⁰

Estos ejemplos se refieren a la intervención de actores políticos en el libre juego del mercado, pero hay una serie de otras variables que distorsionan la ecuación de productividad = ingreso/empleo, tales como: la estructura oligopolística del mercado global, los subsidios estatales y las estructuras mundiales de preferencia de los consumidores, que encabezan Japón (38.5%), Alemania (36%), Estados Unidos (34.3%), Francia (20.6%). Dentro de la encuesta de Gallup, ejecutada en 17 países que representan dos tercios de la actividad económica mundial y que cuentan con 3 mil millones de consumidores, el primer país del Tercer Mundo que aparece en la escala en un octavo lugar (9.3%), es China.

Por las razones expuestas y algunas otras que explicitaremos a continuación, la pretensión de los apologistas de la productividad, de interpretar correctamente el problema mundial del abismal diferencial de remuneraciones –es decir, de tener un alcance ilimitado en espacio y tiempo- se vuelve ideológica.

Hay algunos ejemplos en los cuales la interacción entre la productividad, el ingreso, el empleo y la educación puede ser explicada satisfactoriamente por el concepto de la productividad.

Un industrial agrícola estadounidense que tiene una preparación académica, utiliza información de satélites y de los *future markets* de la bolsa de valores de Chicago para determinar el tipo de cultivos que plantará en la estación agrícola venidera, es obviamente, múltiples veces más productivo que un campesino ejidatario de Oaxaca o un minifundista hondureño o brasileño. Es más productivo en los dos componentes que determinan el concepto, tanto en su connotación como en su dimensión cuantitativa: a) la productividad subjetiva, que se debe a una excelente preparación educativa y profesional que integra amplios sectores del conocimiento y de la metodología científica; b) la productividad objetiva, que es una función de las condiciones objetivas del puesto de trabajo, particularmente, su desarrollo tecnológico.

En ambos componentes de la unidad de medición “productividad”, el industrial agrícola estadounidense lleve amplias ventajas comparativas sobre el campesino minifundista Latinoamérica, lo que explica que su trabajo genere mayores remuneraciones que el de su homónimo del sur, aunque lo realice en jornadas menores y en condiciones laborales más humanas.

El ingeniero electrónico japonés que participe en el desarrollo de novedosas tecnologías o *software* para el mercado mundial es, por las mismas razones expuestas arriba, receptor de remuneraciones mayores en su país que el electricista, que simplemente instala cables en una casa; y, obviamente, mayores a las que reciba un ingeniero electrónico en Colombia que controla la reparación de televisores o computadoras en Bogotá.

Existen, sin embargo, una serie de empleos, donde la productividad subjetiva y objetiva del trabajador es semejante en el Primer y Tercer Mundo, pero donde no obstante, el diferencial salarial es abismal y, obviamente, no puede ser explicado como una función de su productividad individual.

Por ejemplo, los ingenieros alemanes ganan siete veces más que los de Kenya, y la remuneración de las trabajadoras textiles en la RFA excede en 18 veces a la que se paga en

el país africano.³² el chofer de un autobús urbano en Nueva Cork gana alrededor de dos mil dólares mensuales; con frecuencia, el autobús tiene aire acondicionado, velocidades automáticas y aparatos que invalidan el boleto. En la Ciudad de México, el conductor maneja un autobús de mala calidad y realiza, además de la conducción, el cobro de los boletos. Pese a que el conductor mexicano realiza una función de trabajo más y opera en condiciones laborales mucho más detrimentes para su salud que sus homólogos primermundistas, gana 160 dólares al mes. Pese a la misma o mayor productividad del trabajador tercermundista, su colega de Nueva York gana dos veces más, sin contar las prestaciones en cuanto a los servicios de seguro social, desempleo, etcétera.

Pero aunque se acepta la validez del teorema tal cual, no explicaría las diferencias exorbitantes que se observan. Si un trabajador en la sección alemana de la transnacional *Volkswagen* recibe un salario mensual de 2,500 dólares en una línea de ensamblaje ¿por qué su homólogo en la sección mexicana recibe sólo 250 dólares? ¿Es la productividad del trabajador alemán diez veces mayor? Obviamente no; tratándose de trabajos mecánicos que quieren ninguna o muy escasa preparación profesional, la productividad del trabajador alemán puede estar ligeramente encima de la del mexicano; pero obviamente será absurdo, pensar que fuera 10 veces mayor.

El argumento oficial para explicar este problema es el siguiente. Dentro de cada ocupación, dice el Banco Mundial, las diferencias de remuneración en los distintos países reflejan la “productividad media en *toda la economía*. Si el chofer de autobús en Seúl gana tres veces más que uno en Bombay, no es porque el chofer coreano sea tres veces mejor que el de Bombay. Por el contrario, la mayor productividad del trabajo en toda la economía coreana y, por tanto, el nivel más alto de ingresos en esa economía significa por un lado que se debe pagar un salario suficientemente alto para que se dediquen a esa actividad en lugar de ganarse la vida de otra manera...”³³

Esa explicación deja claro que no existe una correlación directa entre la productividad individual del trabajador y la remuneración por el mercado, sino que la retribución individual depende, en términos generales, del grado promedio de desarrollo de la economía nacional. Es decir, si el ensamblista de la empresa *Goodyear* en Estados Unidos gana 17 dólares por hora y su homólogo en la filial mexicana es remunerado en 3 dólares, esto se debe a que la economía estadounidense es 5 a 6 veces más desarrollada que la mexicana. Por ende, la noción de la justa e imparcial retribución del mercado al esfuerzo individual del trabajador es, para las mayorías de la población mundial, una ficción. Esas mayorías están atrapadas en la determinación del “mercado” nacional que sólo permite moviidades individuales, básicamente mediante el aumento de las calificaciones profesionales. Dado que los servicios educativos son cada vez más una mercancía privada que sólo puede adquirirse mediante la disposición de poder adquirido –precisamente lo que le falta a la población precaria- el trabajador pobre y de escasa educación formal queda definitivamente excluido de la posibilidad de mejorar su nivel de vida.

Mientras la creciente privatización y el encarecimiento de la educación pública le cierra las puertas al “ascensor” social de la educación, su segunda posibilidad de mejoramiento social radica en la emigración, para pasarse de un nivel de productividad históricamente determinado a otro mayor. Sin embargo, las políticas inmigratorias de los países primermundistas se vuelven cada vez más restrictivas, de tal manera que aun esa salida individual se le dificulta crecientemente al pobre de América Latina.

Estas limitaciones económicas estructurales de las democracias latinoamericanas a la posibilidad de realizarse como ser humano mediante el binomio educación-reproductividad, son evidentemente, históricas; son el resultado de medio milenio de explotación mediante la fuerza militar, económica y el mercado mundial por los países dominantes, hecho del cual se deriva una responsabilidad histórica y moral de estas potencias, para reparar el daño causado a las naciones más débiles.

El argumento ideológico de la productividad encubre la discusión real de la precariedad tercermundista; por lo tanto, hay que dejarlo atrás y pasar a la pregunta fundamental respectiva: ¿Cuál es la función económica de la población precaria en la economía mundial que puede explicar su existencia, estructura y dinámica, satisfactoriamente?

Dicho de una manera más dramática: el hecho de que la mitad de la población latinoamericana sufre de una reproducción atrofiada significa, que ¿al capital no le importa su sobrevivencia? La respuesta es: sí y no.

Del fenómeno, de que el capital garantice solamente la reproducción atrofiada de la mayoría de la fuerza de trabajo en nuestros países, podría inferirse que esta población es prescindible, *i.e.* que no le importa al capital si las personas que la componen, se mueran de inanición y de enfermedades evitables. Esta inferencia deductiva es indiscutiblemente verdadera a nivel individual. A los banqueros e industriales de la economía mundial les es irrelevante, si un determinado trabajador y/o su familia en Brasil, México o Perú se muera de hambre o que no pueda pagar dos dólares para una medicina que le salvaría la vida.

El siguiente ejemplo ilustra el caso. Si un productor agrícola tiene un elemento productivo, digamos una vaca, cuya reproducción descuida sistemáticamente, de tal manera que le suministra solamente el 40 al 50 por ciento de la alimentación que requiere, la conclusión sobre el valor de la vaca sería obvia: no tiene mayor importancia si se muere. Porque, si tuviera importancia, se le garantizaría su reproducción adecuada.

Esta es la situación que históricamente se produjo en la colonización de América Latina. Muchos investigadores han confirmado que el trato de los colonialistas españoles hacia los esclavos africanos fue mejor que a los indígenas integrados a los trabajos forzados, como la encomienda, la mita, el yanaconazgo, etcétera. Y la explicación de este fenómeno es evidente: los esclavos africanos representaban un capital invertido que tenía que ser amortizado, para no convertirse en pérdida económica. En cambio, los trabajadores forzados fueron obtenidos virtualmente gratis por los explotadores privados (mineros, latifundistas, encomenderos), hecho por el cual la muerte de, digamos un mitayo en el Cerro de Potosí, no le preocupaba mayormente a un comerciante o minero español, dado que a su muerte podía ser remplazado sin costo de importancia para el explotador privado.³⁴

La respuesta a la interrogante es, por ende, absolutamente clara a nivel individual; pero se vuelve más compleja al nivel sistémico o colectivo.

Sabemos que la fuerza de trabajo es, para el capital, una mercancía como cualquier otra, cuyo valor se determina por la cantidad de trabajo exigida para su reproducción. En la constitución de este valor intervienen diversos factores –principalmente el costo de las necesidades básicas del trabajador, determinadas históricamente–; siendo uno de los fundamentales la relación entre la población ocupada y la población desocupada y subempleada, que Marx llamaba el “ejército industrial de reserva”, y que nosotros denominamos la población “precaria”. El tamaño relativo de la población precaria, es decir, la proporción entre la población económicamente activa y la población ocupada mundial, es la clave

teórica para la comprensión de la posición del capitalismo global frente a los pauperizados del Tercer Mundo, más allá de las ideologías que producen sus intelectuales. Es decir, el grado de reproducción atrofiada –ingresos salariales que no garantizan la reposición del desgaste del trabajador en el proceso de trabajo. Que el capital mundial “asigna” a las diferentes regiones depende del tamaño relativo del ejército industrial de reserva: es mayor en Africa que en América Latina y mayor en esta que en Asia suroriental.

La población precaria no es un residuo inutilizable o desechable de la economía mundial, sino un elemento integral y estructural para su funcionamiento en beneficio de los grandes capitalistas. Sus dos funciones principales consisten, en a) ejercer una constante presión a la baja sobre los salarios de los que tienen empleo y b) fungir como almacén humano ante las oscilaciones coyunturales en la demanda de la mano de obra.

Mientras que la población precaria tenga una proporción adecuada frente a la población ocupada, las condiciones reales de vida de sus integrantes no importan: se pueden, efectiva y literalmente, morir de hambre. Tener una proporción adecuada quiere decir en este contexto, que debe oscilar dentro de un intervalo, determinado por dos valores límites: a) ha de ser lo suficientemente grande, para no afectar negativamente las tasas de ganancia; la “tasa de desempleo natural”, tal como la llaman los economistas estadounidenses, debe representar como mínimo un seis por ciento de la fuerza laboral; b) tiene que ser lo suficientemente pequeño, para no poner en peligro la estabilidad política y la cohesión social del sistema.

Se puede ilustrar la función reguladora de la población precaria con la de una presa. Si el volumen de agua (tamaño población precaria) se vuelve demasiado grande, existe el peligro que la presa (el sistema) se rompa. Si el volumen de agua es demasiado escaso, aumentará el costo de la energía y de los productos agrícolas (salarios).

La situación actual, creada por la globalización del capital en su forma neoliberal, se asemeja al primer escenario: el tamaño de la población precaria ha alcanzado tales dimensiones que pone en peligro la estabilidad del sistema, lo que explica las febriles actividades actuales de los intelectuales globales –desde el Banco Mundial hasta la OIT, de prestarle atención al fenómeno- y los preparativos militares hemisféricos de los militares americanos.

Las oscilaciones de la población precaria dentro de los dos puntos límites son influenciadas por diferentes variables, entre ellos: las tasas demográficas, las migraciones laborales, la expulsión de trabajadores del sector primario, la sustitución de mano de obra por tecnología y las coyunturas económicas, entre otras. El capital trata de actuar a través del protoestado mundial sobre todas ellas, pero algunas, como la creación de empleos o los ciclos económicos son determinados por la lógica del sistema y están, por ende, esencialmente fuera de la esfera de influencia de los gobiernos.

La intervención se realiza, entonces sobre las “accesibles” y aquí, en primer lugar, sobre las tasas demográficas, donde su política ha tenido éxitos considerables.

Sin embargo, en lo económico, la ciencia burguesa no dispone de ninguna explicación plausible del desempleo masivo, fenómeno reciente y pertinente a la economía capitalista moderna del siglo XX³⁵ ni tampoco, como resolverlo. En su último informe sobre *El Mundo del Trabajo en una Economía Integrada*, el Banco Mundial constata, que los países industriales han estado “luchando con el problema del desempleo desde hace unos 15 años...Pese a que tanto los gobiernos como los organismos internacionales y la

comunidad académica han prestado constante atención a este problema, todavía no se sabe muy bien cómo resolverlo.³⁶

Lo mismo es válido para el antiguo problema de la pobreza,³⁷ hecho que ha producido una verdadera ola propagandista de los teóricos neoclásicos, centrados en torno a la necesaria flexibilización de la regulación laboral.

Según esos propagandistas, hay que disminuir el costo de las “regulaciones laborales”, a fin de estimular los empleos. Una economía de mercado que no sufre intervenciones del Estado o de los sindicatos genera –mediante la oferta, la demanda y precios flexibles- un equilibrio sin exceso de oferta ni demanda.

Salvo el “pero por fricción” –que puede generar un desempleo del 2 al 3 por ciento debido a imperfecciones del mercado de trabajo- el desempleo se origina por las elevadas demandas salariales de los trabajadores y una excesiva protección jurídico-social. De ahí que aquellos que no encuentran trabajo están en “paro voluntario”. Su desempleo desaparecería si aceptasen los precios de la mano de obra que el mercado ofrece.

El remedio está en la reducción de los salarios y demás costos laborales, no en la intervención del Estado mediante medidas de seguridad social, ni tampoco en una fuerte política sindical. Tal “teoría” fue inventada en y para el primer Mundo –donde salarios de 15 a 20 dólares por hora/empleado son comunes- y se basa en la globalización de la economía que permite al capital transnacional aprovechar el desamparo total de la mano de obra en las dictaduras *de facto* del Tercer Mundo (Indonesia, Filipinas, etc.).

Pero si la “teoría” tiene cierta plausibilidad para el entorno económico primermundista, se vuelve absurda en el contexto latinoamericano.

Entre el 45 y el 75 por ciento de la población económicamente activa en América Latina sobrevive con empleos precarios, *i.e.*, gana un ingreso mensual de *máximo* 150 dólares, cuando la canasta básica en las grandes urbes del subcontinente requiere de un mínimo de 500 dólares. Esto quiere decir que en el *mejor de los casos* se da a la mayoría de los trabajadores *menos del 30 por ciento* del ingreso necesario para una reproducción no –atrofiada de él y de su familia. Lo absurdo de pretender la validez de la teoría en estas condiciones objetivas es obvio; de ahí la gran labor de los intelectuales, que logran convertir los problemas objetivos del sistema (desempleo) en culpabilidad y fracasos individuales.

La distracción sistemática de las causas reales de la miseria latinoamericana en las estrategias discursivas de evasión, se encuentra también en el documento borrador de la reciente cumbre del G-7 en Halifax, en el cual sus integrantes aseguran que “la democracia, los derechos humanos, la transparencia, la responsabilidad gubernamental y la protección ambiental son las bases de un desarrollo sostenido”³⁸. Llama la atención que el virtual gabinete (económico) del protogobierno mundial capitalista sostenga que el desarrollo sostenido ha dejado de ser un asunto económico, y que depende de todo lo imaginable, menos de los factores económicos.

La esencia política-ideológica del proyecto económico-educativo de la globalización es el binomio: desarrollo económico sostenible- desarrollo humano sostenible, con la obvia primacía de lo primero sobre lo segundo.

En su *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*, los funcionarios de Naciones Unidas encargados de atender ideológicamente el problema de la pobreza en el Tercer Mundo –generalizada dramáticamente por el capitalismo neoliberal- han concretizado la idea del “desarrollo humano sostenible” y su componente educativo.

Sostienen al igual que el Banco Mundial que “entre los elementos centrales de una estrategia nacional efectiva de empleo” figuren la enseñanza y la capacitación: “Para competir en una economía mundial en rápido proceso de transición, todos los países tienen que hacer fuertes inversiones en la educación, la capacitación y la formación técnica de su población.”

Desde esta premisa que es correcta para el Primer Mundo e ideológica para los países neocoloniales, los tecnócratas del PNUD desarrollan un nebuloso discurso liberal con obvios fines propagandísticos: “El verdadero fundamento del desarrollo humano es el universalismo en el reconocimiento de las reivindicaciones vitales de todos”, estipula el documento y, en evidente referencia al factor educativo-generacional sostiene, que la “ética del universalismo exige claramente equidad tanto dentro de una misma generación como entre distintas generaciones.”

“Sin embargo, esta equidad atañe a las *oportunidades*, no necesariamente a los logros definitivos. Cada individuo tiene derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. Igual cosa ocurre con cada generación. La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logren, es materia de su propia elección. Pero cada uno debe tener la oportunidad de elegir, ahora y en el futuro.”

Y, en otra parte: “El universalismo aboga por la igualdad de oportunidades, y no por la igualdad de ingresos, aunque en una sociedad civilizada debe garantizarse a todos un ingreso mínimo básico.”³⁹ Lo que piden los funcionarios del PNUD está básicamente realizado en los países de la Unión Europea. Existe un ingreso mínimo y una igualdad de oportunidades *ante la ley*.

El hecho, de que esta igualdad formal esté siendo anulada para la gran mayoría de la población por la desigualdad de las condiciones materiales, se vuelve secundario ante el alto nivel de vida proporcionado a los ciudadanos, que produce el tipo de cultura que J.K. Galbraith llama, *The contented majority*.⁴⁰

Si en el Primer Mundo la “ética del universalismo” inventada por los tecnócratas lleva una existencia demagógica, en el Tercer Mundo se vuelve absurda: ¿qué igualdad formal y material puede obtener un campesino analfabeto afrobrasileño frente a los dueños de *O Rede Globo* a fin de expresar su opinión ante la nación brasileña? ¿Qué igualdad de oportunidades puede tener el estudiante de comunicación mexicano para crear un monopolio televisivo como el de Televisa?

El concepto igualdad de oportunidades es un concepto axiomático para el liberalismo, que lo define de manera negativa, como ausencia de discriminación; *id est*, como ausencia de discriminación formal, mas no material. Sabemos, que en América Latina la pretensión de una igualdad de oportunidades formales para todos los ciudadanos es una piadosa ficción; pero si la analizamos en su dimensión material, se vuelve un concepto apriorísticamente irreal.

Lo ideológico de la categoría resulta claro a primera vista, porque una política que se limita a proporcionar una igualdad formal de oportunidades, renuncia deliberadamente a combatir de manera activa la desigualdad real. Es la capitulación disfrazada ante el *status quo* establecido por el neoliberalismo y su barbarismo inocultable, tal como se manifiesta en la accidentada geografía neoliberal del continente desde el norte hasta Tierra del Fuego: en Estados Unidos en la acelerada demolición de los programas de *affirmative action* (programas empresariales y de empleo del gobierno para minorías) y en general, en la política socialdarwinista del Partido Republicano bajo la hegemonía de los Newt Gingrich y

Pete Wilson; en Chile, la noción referida fue un pilar ideológico central del proyecto pinochetista, es decir, el primer y más exitoso experimento neoliberal en Nuestra América.⁴¹

La función ideológica de los intelectuales globales queda más clara a la luz de las reflexiones sociológicas de Karl Mannheim sobre la esencia de la propaganda que consiste en “la determinación del *nivel de la realidad* en el que se llevarán a cabo las discusiones y los actos”. Por nivel de la realidad “queremos decir que toda sociedad crea un clima mental, en el que ciertos hechos y sus relaciones mutuas se consideran fundamentales y merecen el calificativo de ‘reales’, mientras otras...ideas son calificadas de fantásticas, utópicas o poco realistas”. En toda sociedad hay una interpretación de la realidad “generalmente aceptada. En este sentido, toda sociedad establece un conjunto de ideas respetables mediante sus convenciones y aplica el ostracismo a todas las demás, considerándolas ‘diabólicas’, ‘subversivas’ o ‘indignas’”⁴²

Los *think tanks* del protoestado mundial capitalista trabajan en estrecha colaboración con las universidades de élite del Primer Mundo, particularmente Estados Unidos, las cuales, a su vez, trabajan en estrecha cooperación con las empresas transnacionales. Recordamos la colaboración orgánica entre esas instituciones y el complejo militar-industrial estadounidense durante la ilegal guerra de agresión en Indochina, cuando muchos científicos de las más renombradas universidades invirtieron su saber en el desarrollo de nuevas armas de destrucción masiva-gases, napalam, explosivos, técnicas de guerra psicológica, biológica, etc.-que fueron utilizadas contra las sociedades agrarias indochinas, que pagaron su intento de liberación nacional con 4.5 millones de muertos. Hoy día, nuevamente, universidades de élite como el MIT o la Johns Hopkin University están en íntima colaboración con el Pentágono, tratando de desarrollar las tecnologías de la futura guerra cibernética o informática.

Pero, la influencia y el interés de *big business* trasciende con mucho la colaboración militar. Alrededor del año 2000, el 70 por ciento de los trabajos en Estados Unidos no requerirán una educación superior (*collage*). Para permanecer competitivos, dice la transnacional petrolera *Mobil Corporation*, tenemos que mejorar la educación básica, particularmente matemáticas y ciencias. Para asegurar que los empleados de mañana estarán mejor preparados, los empresarios (*business*) tienen que tomar “mayor interés en la elevación de los estándares educativos y ayudar a los maestros para que ayuden a sus alumnos a lograr esos objetivos”⁴³

La intrínseca vinculación entre el sistema académico estadounidense y el gran capital –respondiendo ambos a los mismos intereses- se evidencia en el siguiente ejemplo del consejo directivo de la *Columbia University*, que se lee como un *Who is Who?* En *Comporate Americana*.

El Borrador of Trastees de la *Columbia University* en Nueva York, una de las instituciones académicas más prestigiadas e influyentes del mundo, es un reflejo fiel del gran capital de Estados Unidos. Su composición en 1983 fue la siguiente: Arthur Ochs Sulzberger, Caimán and Publisher, *The New York Times Co.*; Charles F. Luce, Vice Chairman Managing Partnrm Preston, Ellis& Holman: Thomas M. Macioce, President and Chief Exclutive Officer, *Allied Stores Corporation*; Charles M. Metzner, *U:S: District Judge*; Martha T. Muse, Vice Chairman, President and Chairman, *The Tinker Foundation*: Connie S. Maniatty, Associate Clerk, Honorary Managing Director, investment bank *Salomon Brothers*; Thomas L. Chrystie, Chairman, *Merrill Lynch Capital Resources*,

Inc.; Thomas D. Flynn, Parther (retired), *Arthur Young Company*, David B. Hertz, Chairman, *Midlife Markets, Inc.*; Joseph D. Coffee, Jr, Chancellor Emeritus, *Former Eisenhower College of Rocher, Institute of Technology*, Joan W Konner, Vice Presidente and Director of Programming, *Metropolitan Division, WNET-TV Channel 13*; Samuel L. Higginbottom, Chairman and President, *Rolls-Royce, Inc.*; Peter K. Loeb, Managing Director, *Shearson/American Express, Inc.*; Michael I. Sovern, *President of the University*, G.G. Michelson, Senior Vice President for External Affairs, *R.H Macy Co., Inc.*; Ann S. Sand, *School Volunteers*; Stanley L. Temko, Partner, *Covington Burling; Waren II. Phillips*, Chairman and Chief Executive, *Dow Jones and Company, Inc.*; William N. Hubbard Jr., President, *The Ujphn Company*; Edward N. Costikyan, Partner, *Paul Weiss, Rifkind, Wharton, Garrison, John Goelet, Goelet Company and RhodeIsland Corporation*; Archibald R. Murray, Executive Director and Attorney-in-Chief, *The Legal Aid Society*; Robert N. Pennoyer, Partner, *Patterson, Belknap, Webb, Tyler*; Eugene H. Remmer, President, *Chemex, Inc.*

Entre los 19 miembros emeritus se encuentran: Wiliam S. Paley, Founder Chairman, *Columbia Broadcasting System, Inc.*; S:R: Walter, *Real Estate consultant*; Alan H: Temple, Vice Chairman (retired), *Citibank*, Benjamin J: Bутtenwieser, Clerk, Advisory Director, *Lehman Brothers Kuhn Loeb, Inc.*; Harold A; Roussetot, Vice President and Senior Advisor, *Drexel Burnham Lambert, Inc.*; William E: Petersen, President (retired), *Irwing Trust Co.*; Arthur B: Krim, Chairman, *Orion Pictures Corporation*; Robert D. Lilley, President (retired), *American Telephone and Telegraph Co.*; M. Moran Weston, *St. Philip's Episcopal Church*; Daniel F. Crowley, Executive Vice President-Finance (retired) *McGraw-Hill, Inc.*⁴⁴

3. Globalización y Educación: la realidad

Lo que significa una “profunda reforma del sistema docente” según la lógica del Banco Mundial, se deriva con mayor claridad de los imperativos de la realización del capital a nivel mundial que de los discursos propagandísticos de los tecnócratas globales. Dentro de este ensayo discutiremos brevemente cuatro de ellos.

En la economía global del siglo XXI la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo (*man-made comparativa advantage*) constituye el arma competitiva fundamental, en detrimento de ventajas comparativas tradicionales como: recursos históricamente acumulados (p.e., el *stock* de capital acumulado) o riquezas naturales. Esta creciente importancia de la calidad científica-profesional del factor humano aumenta, *inabstracto*, la importancia de los sistemas educativos formales a nivel mundial.

La segunda tendencia estructural del capitalismo mundial tiene un efecto opuesto a la primera. Por múltiples razones –que hemos desarrollado en otros trabajos- el capitalismo actual se caracteriza por una proliferación acelerada y generalizada de un exorbitante desempleo y subempleo que oscila entre el 7 y el 25 por ciento en el Primer Mundo y el 30 y 75 por ciento de la Población Económica Activa (PEA) en América Latina. La situación actual del empleo contrasta “de modo radical con la del periodo 1950-1973”, observa preocupadamente la Organización Internacional del Trabajo (OIT), “en el cual el pleno empleo fue una realidad en los países industrializados y la mayoría de los países en desarrollo tuvieron un crecimiento constante de la producción y del empleo en el sector estructurado”¹

Desde el punto de vista del capital, esa población precaria es una población superflua, económicamente inviable, cuya educación no reditúa beneficios –sino sólo costos- para los amos de la sociedad global: reduce, en consecuencia, la importancia de los sistemas educativos formales *generales*.

El tercer imperativo consiste en que la tendencia hacia la equilibración de los precios de los factores de producción se extiende hacia el factor “salario” la igualización de los precios (*factor price equalization*) genera una igualización de los salarios (*wage equalization*) a nivel global, es decir, los diferenciales salariales tienden crecientemente a reflejar los diferenciales de productividad nacionales. Por lo tanto, en una economía global el trabajador sólo puede ofrecer dos cosas: una amplia calificación formal o la disposición para trabajar por salarios mínimos. “Dado que los productos pueden hacerse en cualquier lado, los trabajadores no-profesionales que viven en sociedades ricas tienen que trabajar por salarios como los que se pagan a los trabajadores no-profesionales en los países pobres .Si no trabajan por estos salarios, entonces los empleos simplemente se desplazarán hacia los países pobres”²

Un ejemplo de este imperativo nos da un análisis comparativo de la productividad en la industria automotriz. Un estudio reciente del periódico británico *The Economist* llegó a la conclusión que la empresa alemana Volkswagen producía al año un promedio de 23.6 coches por empleado, comparado con una planta productora de la compañía *Ford* en Michigan, que produce 58.8 carros del modelo “Escoras” al año mientras que una planta de Toyota produce 133.6 carros al año³. Por lo tanto, la relación costo-beneficio de los competidores de Toyota tiende a desplazarlos del mercado, si no acercan sus niveles de productividad a la última.

Otro ejemplo puede citarse de la industria informática. Por ejemplo, empresas estadounidenses han comenzado a realizar trabajos de *software* para computadoras hacia países de Tercer Mundo. Los salarios para programadores en Estados Unidos, p.e., oscilan entre 4,000 a 6,000 dólares por mes mientras que en la India programadores de la misma calidad ganan entre 1,200 y 1500 dólares. El resultado ha sido que unos-cuantos miles de programadores hindúes en los años ochenta la cifra se ha incrementado hasta alrededor de 75,000 actualmente.⁴

Sin embargo, uno de los problemas de esta tendencia consiste en que los trabajos no-calificados que se desplazan hacia América Latina no son suficientes para remediar el desempleo cuantitativo ni son, en lo general, puestos de trabajo de alto ingreso,⁵ de tal manera que el 10-20 por ciento de la población económicamente activa (PEA) del Primer Mundo y alrededor del 50 por ciento del Tercer Mundo quedará al margen de la *fun society* del siglo XXI.

En cuanto al sistema educativo tercermundista esa tendencia económica requiere que una minoría de la PEA –básicamente la que será empleada en el ensamblaje industrial- sea dotada de calificaciones elementales, equivalentes o menos a los conocimientos enseñados en los primeros cuatro años de la educación primaria.

El último imperativo es resultado de la cambiante estructura de producción que se deriva de los avances de la tecnología. Estamos dirigiéndonos hacia un mundo en el cual “un muy pequeño porcentaje de trabajadores trabaja en la manufactura, alguna proporción de la población estará trabajando en empleos de conocimiento (*knowledge work*) y el resto en servicios”, dice el economista J:A: Eisenach.⁶ La consecuencia educativa de este desarrollo consiste en que, según una publicación de la *Mobil Corporation*, a inicios del

siglo XXI, el 70 por ciento de los puestos de trabajo en Estados Unidos no requerirá personal con educación superior.

Las repercusiones principales sobre la fuerza de trabajo son una reducción en los ingresos salariales y una transformación en su composición de clase. Un estudio de la Oficina de Estimación Tecnológica del Congreso estadounidense (Congressional Office of Technology Assessment) notó en 1986 que entre 1979 y 1984 alrededor de 11.5 millones de trabajadores habían perdido su trabajo o habían sido transferidos a trabajos con menores ingresos en el sector de servicios “Alrededor de la mitad de todos los trabajadores desplazados entre 1979 y 1984 trabajaron en industrias manufactureras como de acero, automovilística, equipos industriales, textiles y ropa. [Cerca del 45 por ciento] ha sufrido reducciones salariales y el 66 por ciento de estos ganaban menos del 80 por ciento de su ingreso anterior. “El 95 por ciento de los nuevos puestos de trabajo generados en este periodo eran de servicios con bajos salarios.”⁷

La tendencia de desplazamiento de trabajos calificados en el sector manufacturero y en la industria pesada, hacia empleos mal remunerados en el sector servicios, significa para el Primer Mundo que con el actual progreso científico-tecnológicos capitalista no habrá una movilidad social de los trabajadores pobres hacia los estratos mas privilegiados, sino, al contrario una mayor pauperización de los trabajadores medios y un crecimiento de la clase trabajadora pobre. La mayor productividad no se expresa en mayores ingresos de la mayoría de los trabajadores, sino en un mayor empobrecimiento.

Para las economías latinoamericanas dicho proceso puede implicar el desmantelamiento de logros sociales en los sectores privilegiados de los trabajadores de la economía formal por una parte, y la creación de islas de empleo en torno a las maquiladoras o islas de conocimiento (*know how*), tal como sucede con el ejemplo de los ingenieros del *software* que citamos. Sin embargo, los impactos sobre las demandas educativas en América Latina no serán masivos, sino singulares, es decir, no cambian el perfil de requisitos educativos necesarios en nuestros países.

Ahora podemos establecer el nexo metodológico entre las cuatro tendencias empíricas de la globalización del capital y nuestro interés de conocimiento –la futura estructura educativa latinoamericana- mediante una inferencia hipotética-deductiva, fundamentada en la lógica del sistema y la evidencia histórica la estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, la que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial, del cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes.

Existe una fuerte asociación entre las tres variables claves del proceso: lógica de realización del capital –estructura ocupacional- estructura educativa global-nacional. El *status* de cada una es evidente: el empleo y la educación son variables depende de la primera.

Si extrapolamos las tendencias estructurales de producción realización capitalista globales y las necesidades de calificación de la fuerza de trabajo latinoamericana de las empresas transnacionales, sobre las estructuras ocupacionales contemporáneas América Latina, entonces podemos inferir de manera hipotético-deductiva el perfil del futuro subsistema educativo subcontinental.

Para poder llevar a cabo esta inferencia es imprescindible una breve discusión de las estadísticas oficiales sobre el empleo y desempleo en América Latina.

Las tasas de desempleo en América Latina se miden conforme a los parámetros metodológicos establecidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en Ginebra, particularmente en la “Resolución sobre estadísticas de la población económicamente activa, del empleo, del desempleo y del subempleo”, adoptada por la decimotercera Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (Ginebra, 1982).

Esta definición considera como “personas con empleo” a todas las personas que tengan más de cierta edad especificada y que durante un breve periodo de referencia, tal como una semana o un día, estuvieran en cualquiera de las siguientes categorías: a) Con ‘empleo asalariado’: a1) ‘trabajando’: personas que durante el periodo de referencia hayan realizado algún trabajo por un sueldo o salario en metálico o en especie; a2) ‘con empleo pero sin trabajar’...; b) Con ‘empleo independiente’: b1) ‘trabajando’: las personas que durante el periodo de referencia hayan realizado algún trabajo para obtener beneficios o ganancia familiar, en especie; b2) ‘con una empresa pero sin trabajar’...

2) Por razones prácticas, la noción ‘algún trabajo’ debe interpretarse como una hora de trabajo por lo menos”⁸

El desempleo se halla definido en formas siguiente ala misma resolución: 1) “Personas desempleadas son todas aquellas personas que tengan más de cierta edad especificada y que durante un período de referencia se hallen: a) ‘sin empleo’, es decir, que no tengan un empleo asalariado o un empleo independiente, tal como se las define en el párrafo 9; b) ‘corrientemente disponibles para trabajar’...; c) ‘en busca del empleos’...”⁹ Esta definición estándar es utilizada internacionalmente, pero en variaciones nacionales respecto de los límites de edad, los periodos de referencia, etcétera.

Podemos ejemplificar el uso de esta definición y de algunos otros conceptos estadísticos de la OIT en el caso de México. Por *Población Económicamente Activa (PEA)*, el *Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)* de México algún tipo de actividad económica (población ocupada), o que buscaron activamente hacerlo (población desocupada abierta) en los 2 meses previos a la semana de referencia.”

La Población Ocupada (PO) son las personas de 12 años y más que en la semana de referencia: “a) Trabajaron al menos una hora o un día a cambio de un ingreso monetario, o en especie, o ausentes temporalmente de un empleo... y con retorno asegurado al trabajo o negocio. C) Iniciarán con seguridad un trabajo cuatro semanas o menos”

Finalmente, por *Población Desocupada Abierta* se entiende a las personas de 12 años y más que en la semana de referencia: “a) No trabajaron. B) Se encontraban disponibles para desempeñar una actividad económica. C) Buscaron incorporarse a alguna actividad económica en los 2 meses previos a la semana de referencia, realizando algún trámite para conseguirlo, sin, lograr su objetivo.”¹⁰

La Tasa de Desocupación Abierta es, por ende, la proporción respecto de la población económicamente activa (PEA) que representa las personas de 12 años y más que en el periodo de referencia de la encuesta no trabajaron ni una hora a la semana, a pesar de que realizaron acciones de búsqueda de un empleo asalariado e intentaron ejercer una actividad por su cuenta.

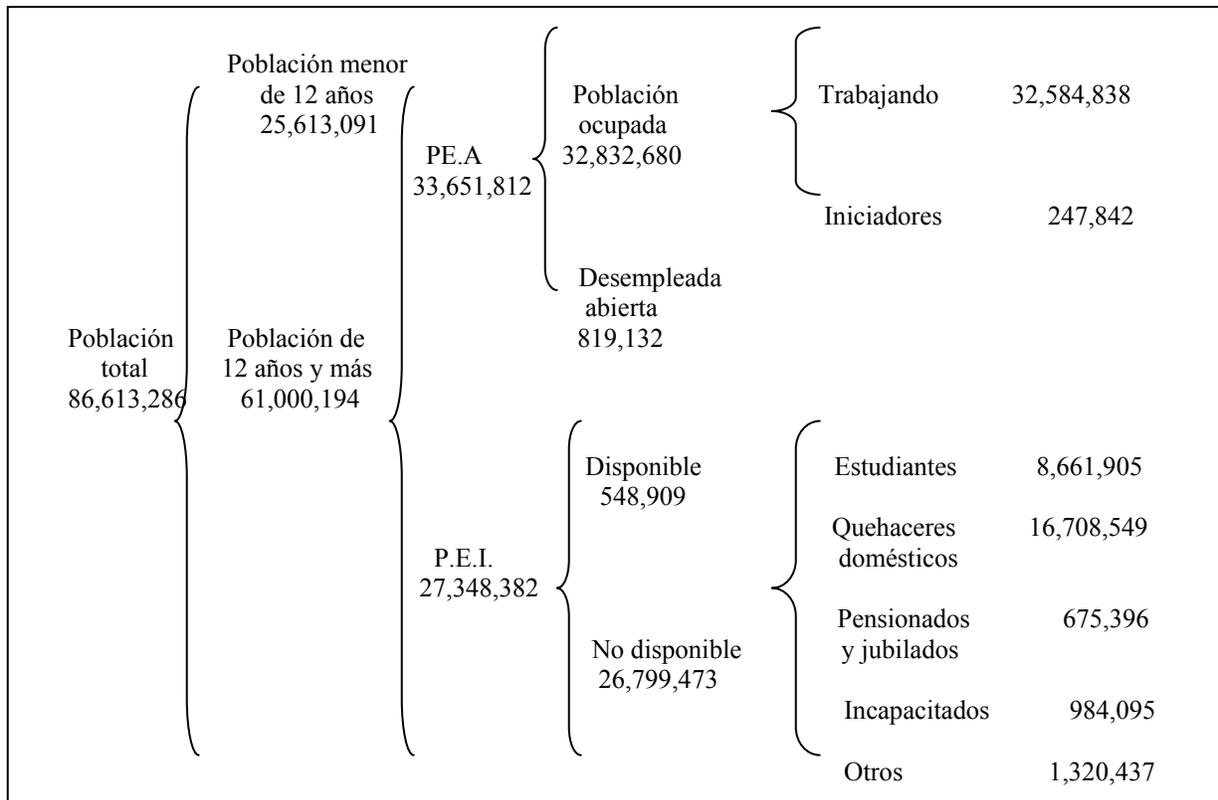
La aplicación de estas categorías a las poblaciones nacionales revela estructuras de empleo como la siguiente que es el resultado de una encuesta nacional de empleo¹¹ aplicada a la población mexicana en 1993. (*Ver gráfica 2*)

Sobre la tasa de desempleo abierto hay datos muy variados, como muestran los siguientes ejemplos. Según la última publicación del INEGI, en mayo de 1995 la tasa era de

6.6 por ciento de la PEA., equivalente a 2 millones 310 mil personas.¹² Datos proporcionados por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social indican que la cifra de desempleados alcanza seis millones¹³ y la sindical CTM maneja la cifra de 14.4 millones de desempleados.¹⁴ Finalmente, una proyección de la empresa estadounidense WEFA pronostica que la desocupación abierta alcanzará a fines del año la cifra de 10.9 por ciento¹⁵

Si utilizamos la cifra proporcionada por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social sobre un desempleo abierto de 6 millones de personas, entonces la tasa oscila alrededor del 18 por ciento de la PEA. Las estimaciones sobre la cantidad de la fuerza de trabajo empleada en el sector de empleo precario (mal definido como informal) varían de 40 a 60 por ciento.

ESTRUCTURA OCUPACIONAL DE LA POBLACIÓN NACIONAL DE MÉXICO, 1993



En Argentina, la tasa de desempleo abierto llegó en mayo de 1995 a una cifra récord de 18.6 por ciento, superando, como reconoció el propio secretario de Programación económica, Juan Llach, el 20 por ciento en el cinturón industrial que rodea a la capital, el Gran Buenos Aires. A su vez, la Confederación General del Trabajo (CGT) estima que el subempleo suma entre el 12 y 15 por ciento, lo que da un total nacional de 30 a 34 por ciento, con máximos regionales de 40 y 45 por ciento en provincias como Tucumán, Santa Fe y Chaco.¹⁶

Con la metodología descrita anteriormente, la OIT ha publicado las siguientes tasas de desempleo en América Latina respectivas al año de 1992: Argentina 6.9%* Bolivia 6.8%; Brasil 5.9%; Chile 5.3%; México 2.6%* Nicaragua 14.0%; Uruguay 9.3%* y Venezuela 8%, entre otros (* =1990).¹⁷

No se necesita un análisis comparativo con las tasas de desempleo de las economías más avanzadas del planeta (Japón, Estados Unidos, Unión Europea) y de la OCDE (promedio de 10% actualmente) para saber que estas cifras han pasado el ámbito de la ciencia para entrar al reino de la ciencia ficción.

Algunas razones de la *ars poetica* estadística son obvias. Las tasas de desempleo abierto publicadas por los gobiernos nacionales se refieren, en muchos casos, al desempleo urbano, quedándose excluida la población rural del muestreo. Pero hay una segunda limitante: por lo general, los resultados no representan el 100 por ciento de la población urbana, lo que reduce la cobertura nacional en algunos países a un mero 50 por ciento de la población total.¹⁸

En segundo lugar, las tasas de pobreza –que son una función de empleo- resultan ser mucho más altas en el campo que en las ciudades. Datos de la misma OIT muestran los siguientes porcentajes de pobres urbanos y rurales en 12 países latinoamericanos para el periodo del 1981/90: 15 *versus* 25% en Argentina, 38 *vs* 66% en Brasil, 23 y 43% en México, y 10 *vs* 23% en Uruguay; en términos relativos, diferencias de 30 hasta el 130 por ciento.¹⁹

La tercera razón y, posiblemente, la principal, radica en la base conceptual del levantamiento de datos, cuyas definiciones reproducimos con anterioridad. Por ejemplo, considerar a personas que trabajaron al menos una hora o un día a cambio de un ingreso monetario, o en especie, o que lo hicieron sin recibir pago en el periodo de referencia (un día o una semana), como *personas ocupadas*, es obviamente, absurdo.

La connotación de la categoría “empleo” de la OIT –que define la tasa de desempleo abierto- es tan amplia que su dominio de aplicabilidad (denotación) abarca desde ingresos salariales de miles de dólares hasta el trabajo no-remunerado (*sic*). En consecuencia, la categoría pierde su capacidad analítica y en lugar de revelar estructuras de la realidad, las encubre.

El sentido de un empleo, oficio o profesión remunerado, es evidentemente, la reproducción de la fuerza de trabajo en un sentido amplio, incluyendo a la familia, la educación vivienda digna, seguro social, etcétera. Y el problema del capitalismo neoliberal es que no puede garantizar esa reproducción más que para una minoría privilegiada del 10 al 20 por ciento de la población latinoamericana.

La gran mayoría de la población laboral no trabaja porque sienta un deseo irresistible de empelarse, sino porque la necesidad de reproducción le obliga. Que dicha reproducción sea una reproducción atrofiada, este es el verdadero escándalo del sistema económico-político que rige el destino de 500 millones de habitantes en estas tierras.

Junto con el desempleo abierto es el subempleo de la fuerza laboral el que explica la pobreza generalizada de América Latina, a tal grado que John Well, especialista de la OIT sostiene que el principal factor responsable del fracaso de erradicar la pobreza extrema desigualdad del ingreso de la región es “la persistencia de altas tasas de subempleo en la región”²⁰.

En su brillante trabajo, publicado en 1987, Wells atribuye la persistencia del subempleo latinoamericano a tres razones. La primera de estas razones reside en la

“amplia adopción –en la industria, en diversos sectores agropecuarios, como también en la parte ‘moderna’ del sector de servicios- de técnicas de producción de gran densidad de capital, poca mano de obra y alta productividad”. Como resultado, el sector “moderno” absorbe una parte desproporcionada de los recursos de inversión de la región “con relación al tamaño de su fuerza de trabajo, en tanto que se deja una parte relativamente pequeña del capital social disponible para mantener los trabajos del resto de la fuerza laboral”

El segundo factor explicativo es la tasa de crecimiento “excepcionalmente rápida de su fuerza de trabajo, fomentada por altas tasas de natalidad, una mortalidad decreciente, y en el caso de la fuerza de trabajo urbana, por una rápida migración campo-ciudad”²¹

La estructura ocupacional de la población latinoamericana por sectores da una idea cuantitativa sobre la dimensión del problema. (Ver gráfica 3)

La tercera razón que menciona Wells consiste en la distribución muy desigual de la riqueza. Como es sabido, América Latina es el (sub) continente de la mayor desigualdad de ingreso a nivel mundial y, como ya mencionamos, las disparidades entre ricos y pobres aumentaron aun durante la “década perdida”.

La interacción de las tres variables mencionadas, junto con el perfil de consumo dominante –que está determinado por el nivel de ingreso *per cápita* y las necesidades de realización de ganancia de las empresas transnacionales- determina que la mayor parte de la demanda existente de alimentos, productos industriales y servicios modernos, puede satisfacerse “usando una parte relativamente pequeña de la fuerza de trabajo total de la región”

En consecuencia, sólo una pequeña parte de la fuerza de trabajo puede desempeñarse en formas de empleo “razonablemente bien remuneradas, adecuadamente capitalizadas y socialmente productivas”. El resto de la fuerza de trabajo –mucho mayor que este sector de reproducción adecuada- “excede a los requerimientos, y ante la ausencia de un ingreso mínimo proporcionado pro el Estado, su único derecho sobre el excedente económico proviene de su capacidad de trabajo, en condiciones de oferta excesiva crónica en diversas actividades mal pagadas y poco capitalizadas”

AMERICA LATINA: LA ESTRUCTURA DEL EMPLEO EN 1980 (Países clasificados de acuerdo con su ingreso per cápita de 1980*)

Países	Ingreso per cápita de 1980 (US\$ de 970)	Estructura del empleo (%)		
		Agricultura	Industria	Servicios
México	1366	35.6	27.6	36.8
Argentina	1334	13.1	33.6	53.2
Venezuela	1310	14.4	28.3	56.1
Panamá	1174	31.5	18.1	50.6
Chile	1045	16.3	25.1	58.8
Costa Rica	974	28.7	24.9	46.5
Brasil	887	30.4	27.1	42.6
Ecuador	723	34.8	20.3	44.8
Perú	690	39.6	18.1	42.5
Paraguay	642	45.0	19.2	35.9
Guatemala	589	56.2	17.0	26.8

Pág. 273

Fuente: CEPAL *Anuario Estadístico de América Latina, 1984, excepto para México y Venezuela* (informes del Banco mundial).

*PIB per cápita de 1980 convertido a US\$ de 1970, usando la paridad del dinero de CEPAL (véase CEPAL, *Anuario Estadístico de América Latina, 1984, p.228*)

Grafica 3

Por supuesto, esta población no sería superior a los requerimientos si se hicieran “serios intentos para proporcionar a toda la población un nivel civilizado de abastecimiento de bienes y servicios básicos...dada la tecnología existente y lo que debería considerarse objetivos razonables con respecto a las mentas de consumo, la región debe...recorrer un largo camino antes de que se pueda considerar que su fuerza de trabajo excede realmente los requerimientos”. Es decir, el problema de la *superplus*-población es económico-político.

El derecho de esta población –que nosotros denominamos precaria o superflua o económicamente inviable- de participar sobre el excedente económico es esencialmente *secundario*: participa en una forma de redistribución del ingreso del sector privado “desde el 20 por ciento más alto”, dependiendo en gran medida de las “costumbres sociales de las clases altas y media” que consumen entre el 50 y el 60 por ciento del total de bienes y servicios “modernos”²²

La evidencia empírica sobre las estructuras de subempleo en la región, recopilada por Wells para el periodo de 1950 a 1980 muestra el siguiente perfil. (*Ver gráfica 4.4 a-c.*)

La esencia de la información del cuadro, resumida por Wells, es la siguiente. En las economías de rápido crecimiento (Grupo A), parece haber ocurrido una reducción muy considerable de la incidencia de subempleo en la fuerza de trabajo total; sin embargo, el número absoluto de aquellos “considerados como desempleados experimentó un alza importante” durante el periodo de referencia. En los países del Grupo B virtualmente no hubo cambio en la tasa de subempleo y en las naciones pertenecientes al Grupo C aumentó la incidencia del subempleo.

AMERICA LATINA: COBERTURA Y COMPOSICIÓN DE SUBEMPLEO, 1950-1980
(porcentajes de la PEA)

		Cobertura del Subempleo		
		1950	1970	1980
Grupo A				
México	Total	56.9	43.1	40.4
	(Agrícola)	(44.0)	(24.9)	(18.4)
Panamá	Total	58.8	47.5	36.8
	(Agrícola)	(47.0)	(31.7)	(22.0)
	(No Agrícola)	(11.8)	(15.8)	(14.8)
Costa Rica	Total	32.7	31.5	25.1
	(Agrícola)	(20.4)	(18.6)	(9.8)
	(No agrícola)	(12.3)	(12.9)	(15.3)
Venezuela	Total	38.9	42.3	31.1
	(Agrícola)	(22.5)	(19.9)	(12.6)
	(No agrícola)	(16.4)	(22.4)	(18.5)
Brasil	Total	48.3	48.3	35.4
	(Agrícola)	(37.6)	(33.4)	(18.9)
	(No agrícola)	(10.7)	(14.9)	(16.5)
Colombia	Total	48.3	40.0	41.0
	(Agrícola)	(33.0)	(22.3)	(18.7)
	(No agrícola)	(15.3)	(17.7)	(22.3)

		Cobertura del subempleo		
		1950	1970	1980
Grupo B				
Guatemala	Total	62.7	59.0	56.7
	(Agrícola)	(48.7)	(43.0)	(37.8)
	(No agrícola)	(14.0)	(16.0)	(18.9)
Ecuador	Total	50.7	64.9	62.0
	(Agrícola)	(39.0)	(41.2)	(33.4)
	(No agrícola)	(11.7)	(23.7)	(28.6)
Perú	Total	56.3	58.4	51.6
	(Agrícola)	(39.4)	(37.7)	(31.8)
	(No agrícola)	(16.9)	(20.7)	(19.8)
Bolivia	Total	68.7	73.1	74.1
	(Agrícola)	(53.7)	(53.5)	(50.9)
	(No agrícola)	(15.0)	(19.6)	(23.2)
El Salvador	Total	48.7	44.6	49.0
	(Agrícola)	(35.0)	(28.0)	(30.1)
	(No agrícola)	(13.7)	(16.6)	(18.9)

Grafica 4b

		Cobertura del subempleo		
		1950	1970	1980
Grupo B				
Guatemala	Total	62.7	59.0	56.7
	(Agrícola)	(48.7)	(43.0)	(37.8)
	(No agrícola)	(14.0)	(16.0)	(18.9)
Ecuador	Total	50.7	64.9	62.0
	(Agrícola)	(39.0)	(41.2)	(33.4)
	(No agrícola)	(11.7)	(23.7)	(28.6)
Perú	Total	56.3	58.4	51.6
	(Agrícola)	(39.4)	(37.7)	(31.8)
	(No agrícola)	(16.9)	(20.7)	(19.8)
Bolivia	Total	68.7	73.1	74.1
	(Agrícola)	(53.7)	(53.5)	(50.9)
	(No agrícola)	(15.0)	(19.6)	(23.2)
El Salvador	Total	48.7	44.6	49.0
	(Agrícola)	(35.0)	(28.0)	(30.1)
	(No agrícola)	(13.7)	(16.6)	(18.9)

En lo referente a las tendencias empíricas futuras del subempleo, el profesor de la Universidad de Cambridge escribió en 1987, que la severa secesión experimentada a partir de 1982 "ha reducido y, en algunos casos, incluso a

eliminado los avances previos en la reducción del subempleo” en las economías del Grupo A. en cuanto a los países del Grupo B y C –el resto de la región- la secesión “ha asegurado probablemente que el efecto neto de todos los progresos entre 1950 y 1986 haya llegado a un real aumento del subempleo.”

En lo que atañe a las perspectivas de superar el problema del desempleo, Wells constata: “Cuando observamos el futuro debemos decir que tanto las perspectivas de empleo de la región y, por lo tanto, la posibilidad de cualquier reducción adicional en el subempleo son extremadamente remotas.

» Al menos en el corto a mediano plazo no de vislumbra nada en el ambiente económico internacional que conduzca a un crecimiento económico en la región como fue el caso en las décadas anteriores a 1980. De este modo, es improbable que aun las partes económicamente exitosas de la región repitan su rendimiento del periodo 1950-1980, lo que significa que tampoco puede extrapolarse su anterior éxito en la reducción del subempleo.”²³

Si agregamos las cifras del desempleo abierto latinoamericano proporcionado por la OIT (media = 8.11%) para 1992 (1990 en algunos casos) con las cifras del subempleo (media = 38.3%) para 1980, entonces obtenemos un promedio de la población precaria latinoamericana del 46.4 por ciento.

Sin embargo, con los estragos en la fuerza de trabajo que el capitalismo neoliberal ha causado después de la publicación del trabajo de Wells, las tasas de subempleo son, hoy en día, evidentemente, mas altas que las que se refieren al periodo 1950-1980.

Trataremos de acercarnos a hora a estas tasas, hecho por el cual tenemos que aclarar, en primer lugar, los conceptos heurísticos.

En el estudio de la PREALC utilizado por Wells, la medición del subempleo se hizo tomando en cuenta la suma de trabajadores independientes (menos de los trabajadores profesionales), trabajadores familiares no pagados mas los empleados domésticos.²⁴

		Cobertura del subempleo		
		1950	1970	1980
Grupo C				
Argentina	Total	22.8	22.3	28.2
	(Agrícola)	(7.6)	(6.7)	(6.8)
	(No agrícola)	(15.2)	(15.6)	(21.4)
Chile	Total	31.0	26.0	29.1
	(Agrícola)	(8.9)	(9.3)	(7.4)
	(No agrícola)	(22.1)	(16.7)	(21.7)
Uruguay	Total	19.3	23.7	27.0
	(Agrícola)	(4.8)	(6.9)	(8.0)
	(No agrícola)	(14.5)	(16.8)	(19.0)
América Latina	Total	46.1	43.8	38.3
	(Agrícola)	(32.5)	(26.9)	(18.9)
	(No agrícola)	(13.6)	(16.9)	(19.4)

En el reporte de la OIT sobre El empleo del mundo 1995 se diferencia entre el sector estructurado y el no estructurado, refiriéndose el segundo concepto obviamente a lo que se denomina generalmente en el discurso oficial “sector informal”. No hay una definición de la categoría sino nada más una descripción de las actividades que abarca. En el area rural, estas incluyen artesanías tradicionales y “productos muy simples, como los muebles esenciales y los ásperos agrícolas, a consumidores de ingresos modestos. En las zonas urbanas, la variedad es mayor, y va desde los arquetípicos, limpiabotas y vendedores de cigarrillos hasta los talleres metalúrgicos innovadores, con mano de obra contratada y aprendices, los subcontratos con el sector estructurado y la concepción de productos propios.”

El sector no estructurado suele consistir, según la OIT, en “unas actividades e supervivencia extrema y otra de pequeña envergadura, con posibilidades de crecimiento y perfeccionamiento técnico”. Finalmente, se distingue en este sector a un subsector “parásito” y otro modernizador o dinámico.²⁵

Es útil introducir ahora el análisis de la futura pirámide ocupacional, las categorías de población ocupada (PO) y del empleo precario. Mientras el concepto de la población ocupada tiene la ventaja de representar a todas las personas empleadas independientemente de su pertenencia sectorial (formal o informal) y de su status económico (empleado o independiente), la categoría empleo precario evita las deficiencias de los términos: sector informal, economía subterránea y subempleo, cuya historia se remonta a los años 70 y, en el ultimo caso, al paradigma desarrollista.

En un excelente trabajo sobre la temática, Fernando Talavera y Martín Rodríguez definen el empleo precario en su aspecto cuantitativo mediante cuatro características: en lo referente al nivel de ingreso, se trata de todas las personas que perciben dos o dos y medio salarios mínimos; según este criterio, en 1990 el 65 por ciento de la PO mexicana tenía un empleo precario. El segundo criterio se refiere a las prestaciones recibidas por la legislación federal del trabajo o los subsidios directos o indirectos del Estado. El tercero atañe a la jornada de trabajo que en el sector formal oscila (legalmente) entre las 48 horas máximas y el mínimo de las 35 horas semanales. La población no comprendida en este marco legal trabaja de manera precaria. El último criterio operativo utilizado por los autores puntualiza el tamaño de la empresa, dado que el micro empresa (menos de 5 personas empleadas) constituye una fuente principal del empleo precario.

Tras analizar los autores la economía mexicana con esta metodología y sobre la base de estadísticas oficiales, infieren que en agosto de 1994 alrededor de 16 millones de personas (50 por ciento) de la población nacional ocupada trabajaba en el empleo precario. Agregando a esta cifra el numero de desempleados concluyen que en la fecha indicada mas del 50 por ciento de la población mexicana con “capacidad para trabajar... no estaban percibiendo las remuneraciones suficientes para vivir y mantener a su familia”.²⁶

Con la crisis económica de diciembre de 1994, esta situación ha empeorado dramáticamente por la perdida del poder adquisitivo del salario mínimo, el

aumento del desempleo abierto y las excesivas tasas de interés, entre otros. Es obvio, además que con dos salarios mínimos nadie puede vivir en la Ciudad de México. Según el artículo 123, fracción VI, de la Constitución mexicana “Los salarios mínimos generales deberán ser suficientes para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural y para proveer a la educación obligatoria de los hijos”. Esto no se cumple: un reciente estudio de la Facultad de Economía de la UNAM llegó a la conclusión de que el salario mínimo nominal permitió en mayo de 1995 únicamente la adquisición de 30 por ciento de la Canasta Obrera Indispensable (COI); ²⁷ el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) calculaba que en 1988 era necesario una cantidad de 4078 salarios mínimos para satisfacer una canasta básica de consumo de la población. La central sindical oficialista CTM calculo para 1993-1994 tres salarios mínimos como ingreso necesario (ver Talavera/Rodríguez, op. cit., y hoy día (junio 1995) es realista, considerar seis salarios mínimos para cumplir con el artículo constitucional.

Por lo anterior, queda claro que en 1995 la población en situación socio-económica desamparada trascendía el 50 por ciento; es decir, ambos métodos de cálculo llevan, grosso modo, al mismo resultado.

Realicemos, finalmente, nuestra última aproximación mediante el concepto de población precaria, definiéndolo, como la proporción de la PEA que dispone de un ingreso entre cero y tres salarios mínimos, esta empleada o no. Si analizamos la distribución porcentual de la población urbana ocupada, clasificada por el nivel de ingreso, en la Ciudad de México, en abril de 1995, entonces obtenemos las siguientes cifras: (ver grafica 5.)

Es decir: del total de la población urbana ocupada, el 11.4 por ciento gana menos de un salario mínimo; el 36.2 por ciento obtuvo entre 1 y 2 salarios mínimos (no hay categoría con 3 salarios) y el 5.5 por ciento no recibió ingresos. Si a este subtotal de 53.1 por ciento le agregamos la tasa de desempleo abierto del mes de mayo de 1995 -6.6 por ciento- entonces la población precaria urbana (PPu) alcanza la tasa de 59.7, el 60 por ciento.²⁶

Si tal situación se da en un país con petróleo y en una industria relativamente desarrollada, las tasas para Haití, Bolivia, Perú, etcétera, han de ser aun mas extremas.

De los datos y tendencias empíricas de la evolución económica global podemos inferir los requisitos ocupacionales de las transnacionales en este proceso las que a su vez determinan las actuales reformas educativas en Nuestra América.

Para altas tareas de la conducción de la economía y del Estado (directores, ministros, etc.) se necesitaran probablemente entre el 0.1 y el 0.3 por ciento de la Población Económicamente Activa (PEA) nacional. Además, muchas posiciones directivas en las finales de las empresas transnacionales serán ocupadas por personal enviado desde el país matriz. Pese a la ideología multiculturalista de las corporaciones transnacionales y su creciente actuación global -p.e., en la última década, el número de países donde se cotizan las acciones de las 10 principales transnacionales del mundo aumento de 58 a 70- ²⁴ sus aparatos de conducción siguen siendo predominantemente monoculturales. Según investigaciones sobre la materia, la proporción de miembros del consejo nacidos en el extranjero, en las

500 principales compañías de Estados Unidos en 1991 era de 2.1 por ciento, lo mismo que diez años antes. En Francia, el 50 por ciento de los jefes de las 200 compañías mas importantes fueron educados en las mismas seis grandes ecoles.

INEGI

Distribución porcentual de la población urbana clasificada por nivel de ingreso
(39 áreas urbanas)

PERIODO_1/	TOTAL	NIVEL DE INGRESOS_2/				NO RECIBE INGRESOS	NO ESPECIFICADO
		MENOS DE UN SALARIO MINIMO	1 HASTA 2 SALARIOS MINIMOS	MAS DE 2 HASTA 5 SALARIOS MINIMOS	MAS DE 5 SALARIOS MINIMOS		
1995							
ENERO_P/	100.00	8.6	33.3	37.7	11.8	5.4	3.2
FEBRERO	100.00	8.7	32.7	37.7	12.4	5.3	3.2
MARZO	100.00	8.4	33.1	37.9	12.1	5.5	3.0
I	100.00	8.6	33.0	37.8	12.1	5.4	3.1
ABRIL	100.00	11.4	36.2	32.5	11.4	5.5	3.0

P/ Cifras preliminares a partir de la fecha en que se indica

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informática "Encuesta Nacional de Empleo Urbano".

Grafica 5.

Para un estrato media de conducción de empresas y del Estado (ingenieros, contadores, economistas, abogados, etc.) se requerirá posiblemente un 10 al 15 por ciento de la PEA.

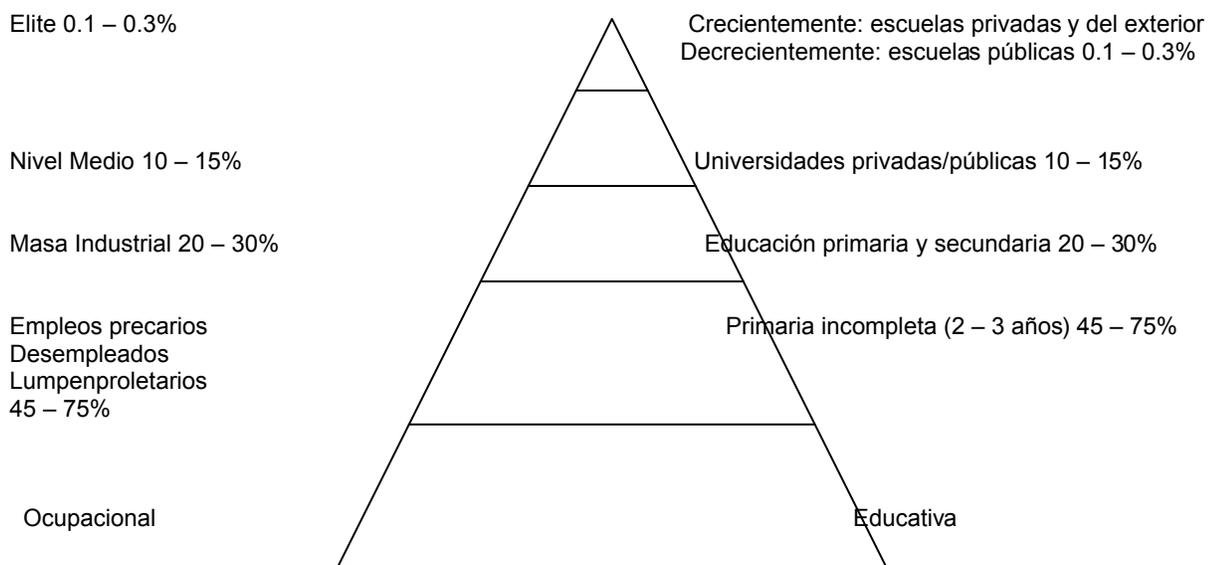
El resto de la PEA, es decir, entre el 45 y el 70 por ciento se reproducirá a través del sector de empleos precarios o quedara, simplemente, fuera de la economía como desempleado. Un último trato de este sector lo formaría el lumpen proletarias. En total, estos 45 a 75 por ciento constituyen la surplus-población relativa que le ofrece al capital una reserva inagotable de mano de obra barata y, por lo tanto, un constante medio de presión para la baja de los salarios de los trabajadores empleados.

Es obvio que la no-utilización educativa de este enorme potencial humano implica una grave destrucción de creatividad y talento. Sin embargo, el sistema paga este precio, por que la función de América Latina dentro de la división internacional del trabajo no consiste en proveer innovaciones científico-tecnológicas – convirtiéndose en un peligroso rival en el mercado mundial- sino suministrar mano de obra baratas y materias primas. Los talentos que tienen que protegerse, son los de la metrópolis, no los del tercer mundo.

Podemos esquematizar la pirámide ocupacional-educativa de un país modelo latinoamericano en la economía global del siglo XXI conforme a la lógica económica sistémica, i.e., en abstracción de la variable "resistencia y/o disidencia política", de la siguiente manera: (Ver grafica6.)

Este es el panorama ocupacional educativo cuantitativo para América Latina que se puede inferir desde un primer análisis de las tendencias económicas imperantes en la sociedad global y en abstracción de una posible modificación de este proceso por la intervención de variables políticas populares y democratizantes. Reclamamos que estamos abordando únicamente el aspecto cuantitativo-causal del fenómeno; no estamos analizando la tragedia humana causada por la situación precaria de las mayorías, tal como se refleja de manera cuantitativa en el aumento de las tasas de delincuencia, violencia intra y extrafamiliar, suicidios, alcoholismo, destrucción de familias, de relaciones de parejas, etcétera y en su dimensión cualitativa que el lenguaje abstracto de las estadísticas no puede aprehender.

Pirámide ocupacional-educativa de América Latina en la Sociedad Global



Dentro de estas tendencias inminentes no se observa ninguna de tipo sistémica que pudiera contrarrestar o modificar sustancialmente el pronóstico; como tampoco se le encuentra en las estrategias económicas del capital, sean estas del neoliberalismo o del Keynesianismo.

La única respuesta que el capital ha encontrado al problema del creciente desempleo y pauperismo es de índole no-económica: el control demográfico. Como los arquitectos de la aldea global no pueden mejorar la oferta de empleo y, por ende, del nivel de vida de las mayorías en el Tercer Mundo, pretenden desactivar el potencial desestabilizador de la miseria por el lado de la demanda: intentan congelar el status quo.

Ante este trasfondo de la lógica económica global conviene hacer un breve esbozo de las principales tendencias evolutivas de la educación latinoamericana. Una somera lectura de esas tendencias –tanto normativas como empíricas- nos revela el siguiente perfil.

Uno de los desarrollos mas preocupantes consiste en que la brecha educativa (educación gap) entre los países industriales y los del Tercer Mundo se esta

ampliando. En 1960, los países industriales gastaron catorce veces más en cada alumno de nivel básico que los países subdesarrollados. En 1985 gastaron 50 veces más. En 1985, los gastos públicos recurrentes para la educación primaria para países de bajos ingresos representaban el ----- de 25 por ciento de los niveles de 1975, año en el que se gastaron en el mismo rubro 41 por dólar por discípulo.

Al comenzar esta década había 113 millones de latinoamericanos matriculados en los cuatro niveles del sistema educativo formal. De este total, el 65 por ciento (73 millones) se concentraba en la educación básica, el 20 por ciento (22.6 millones) en el nivel secundario, el 6 por ciento (6.78 millones) en la educación superior y el 9 por ciento en la enseñanza preescolar. Tal distribución de la población escolar pone de manifiesto, en palabras de los expertos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, de la UNESCO, el estilo “piramidal y segmentado del sistema educativo, y confirma que la educación pública y gratuita se concentra fundamentalmente en la educación básica”.³²

Según los especialistas de la UNESCO y el estudio arriba citado, se observa una disminución en el número de analfabetos absolutos en el subcontinente. Pese a esa tendencia, existen todavía alrededor de 45.2 millones de personas adultas en América Latina que no saben leer ni escribir y que representan el 15 por ciento de la población total mayor de 15 años de edad. De acuerdo a los datos de la UNESCO, en los países con alto analfabetismo absoluto, Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras y núcleos indígenas de Ecuador, México y Perú), se desarrollan diversos esfuerzos para enfrentar el problema, mientras que los demás países están dando los pasos iniciales para enfrentar “la principal tarea de fines de siglo en esta materia: lograr el alfabetismo funcional”.³³

La tercera tendencia importante del panorama educativo es la correlación entre los años de escolaridad básica y el nivel socioeconómico de los alumnos. Los datos indican que la capacidad del sistema escolar de una región de retener a los alumnos no supera los seis años. Ocho de cada diez alumnos permanecen “por lo menos 7 años en la escuela, aun cuando algunos deserten temporalmente y no sean promovidos ese año al grado siguiente. De hecho, el alumno promedio solo aprueba 4.2 grados”. La permanencia en la escuela sin ser promovido a los grados siguientes genera deserción en los primeros grados, luego de haberlos repetido en varias oportunidades. Esto es un fenómeno característico para los alumnos más pobres que tienen una alta tasa de repetición y son los que se quedan “fuera del 42.7 por ciento de los alumnos que completa su educación básica de seis grados. De estos afortunados, solo la cuarta parte logra hacerlo a tiempo, o con un año de retraso, y casi todos ellos provienen de niveles socioeconómicos medios y altos”. Esto indica que el sistema de educación básica solo es eficiente “para un grupo bastante reducido de la región, es decir, es inequitativo y selectivo”. Los costos tradicionales causados por la permanencia promedio de 1.7 años de los alumnos de educación básica se calculan en 3.5 mil millones de dólares por año.³⁴

Otra tendencia importante es el uso del llamado método frontal, en que el maestro se dirige a un alumno promedio y los alumnos escuchan en forma pasiva. No sorprende que sean los grupos de menos ingresos donde prevalecen la deserción temporal y la definitiva, por lo que muchos de ellos “permanecen en la institución

escolar, pero aprueban pocos grados y su nivel de aprendizaje es mínimo”. A estos factores se agregan otros “no registrados por las estadísticas oficiales: el reducido número de días de clase y de enseñanza efectiva (150 días de 3 a 4 horas por día, de las que solo la mitad se usa en enseñar) y la falta de textos y que sean atendidos por maestros sin formación pedagógica”.

De esta manera, el avance en el acceso universal a la escuela se ve limitado en los grupos de menores ingresos por el uso de métodos basados en un alumno “promedio” que supera la capacidad de muchos alumnos lo que “limita la calidad y la equidad de la educación primaria”.³⁵

Las deficiencias curriculares son otra característica generalizada en América Latina. Anotan los investigadores de la UNESCO, que los resultados de la investigación sobre los procesos de enseñanza coinciden en que “no se dan oportunidades para: reflexionar sistemáticamente; usar el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre el tema, relacionarlo con el contexto local, discutir en grupos pequeños sobre los diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con la familia y la comunidad. Las aurículas tampoco utilizan el “saber popular” ni la “tradición oral de la comunidad”.

Otro desarrollo significativo en el escenario educativo es el creciente reconocimiento de la importancia educativa preescolar. Hasta ahora, constata la UNESCO, la familia ha sido “el principal agente” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños entre 0 y 6 años. Sin embargo, en la región este papel “se empieza a compartir, en forma creciente, con los servicios de duración prerrimaría o preescolar”. Mientras la actividad privada se ha concentrado en el “tramo de 4 a 6 años de edad y atiende a los hijos de familias que pueden pagar el servicio y que luego los envían a escuelas primarias privadas”, la acción pública se ha orientado hacia los sectores en situación de pobreza. Como ha sido comprobado en numerosos estudios, el éxito escolar del niño depende de manera sustancial de su socialización preescolar, que determina sus habilidades cognitivas y capacidades sociales de aprendizaje.³⁷

La bifurcación del sistema educativo en su sector privado y otro público es un desarrollo de extrema importancia que, como citamos anteriormente, ha alcanzado niveles de participación privada en la educación superior que trascienden el 50 por ciento (Brasil, Colombia, etc.). La privatización de la educación refleja su creciente elitización, en la cual la evolución individual se vuelve básicamente un juego al azar biológico: el niño que tiene la suerte de nacer en una familia rica puede emprender su odisea educativa en un ambiente idóneo; el niño pobre se estrellará, en la mayoría de los casos, contra las rocas de la desigualdad social.

Vinculada a la tendencia anterior es la cada vez mayor importancia de los estándares curriculares de eficiencia, competitividad, evaluación, etc., del Primer Mundo en América Latina. Estos patrones culturales –que son esencialmente medios de dominación, no de eficientización-³⁸ rigen crecientemente las formas y contenidos de enseñanza desde los niveles primarios hasta los sistemas de posgrado.³⁹

En la hegemonización cultural de los países tercermundistas el Banco Mundial (Internacional Bank for Reconstruction and Development) juega un papel fundamental. Cuando los 700 economistas, banqueros, diplomáticos y políticos

salieron de la reunión constitutiva de la institución en 1944, John Maynard Keynes les dijo que tenían que salir de ahí “como misionarios, inspirados por el celo y la fe”. Hemos vendido “todo esto a nosotros, pero aun tenemos que persuadir al mundo entero”. Actualmente, la persuasión del mundo entero encuentra uno de sus campos mas fértiles en la educación, donde los misionarios proveen “asistencia técnica, conducen análisis a investigaciones de política, divulgan sus descubrimientos, entran a discusiones políticas con gobiernos y ayudan a movilizar y coordinar ayuda externa para la educación”.⁴⁰ Según los reportes del Banco, inicialmente se enfocaba hacia la expansión de la infraestructura educativa, en los años setentas se amplió su política hacia todos los aspectos de la educación y desde finales e los ochentas enfatiza la educación primaria y la atención a la gente mas pobre.

Desde la caída del socialismo europeo, el Banco Mundial ha incrementado significativamente sus actividades educativas, concentrando la mayor parte de sus partidas financieras (en este rubro) hacia América Latina; hecho que probablemente este vinculado al Tratado de Libre Comercio (NAFTA).

La última tendencia estructural observable es la disminución del papel del estado en la educación que esta siendo sustituido por el mercado; en las áreas donde le conviene a los intereses domínales, se entiende.

4. Socialización en Cyberspace

(homo oeconomicus)

El fordismo revolucionó el uso de las fuerzas productivas y las relaciones de producción industriales durante la primera mitad del siglo XX. Pero no se quedo allá: genero también la correspondencia antropológica que requería su producción industrial en masas; extremando la valorización del ser humano bajo dos aspectos: como productor taylorista de mercancías y realizador consumista de plusvalías.

Esta reducción del homosapiens al homo oeconomicus –cuyo valor para la comunidad social y política depende exclusivamente de ambos roles- expresa el carácter fetichista de la sociedad burguesa, en la cual las necesidades y potencialidades de la evolución del hombre se vuelven una función de la reproducción ampliada del capital. El ser humano sigue siendo, como durante toda su historia precientífica, esclavo de sus propios productos mentales y materiales.

La relación entre el hardware capitalista –la tecnología en función de los imperativos de ganancia- y su software (complemento) humano, es decir: el paradigma antropológico que hace operativo lo primero, tiene que adquirir en la sociedad global u perfil diferente al de la etapa fondista, básicamente, por tres nuevas realidades: a) las empresas transnacionales, tanto en lo financiero, lo productivo y mercantil, aparecen como las entidades dinámicas formativas determinantes en la economía nacional e internacional. Los pronunciamientos respectivos de sus representantes no dejan dudas. El vicepresidente Al Gore, encargado de los medios en el gobierno de Clinton, sostiene que los “Information Super-Highways” constituyen “el mercado mas importante y lucrativo del siglo

XXI”; Mark Woessner, director de una de las empresas transnacionales mas importantes del sector (Bertelsmann), va un paso mas allá: “La industria de la información y del entretenimiento ha asumido la función dinámica que antes se suponía asignada a la industria del armamentismo”.¹ Esta es una verdad a medias, por que el complejo.

BLOQUE III METODOLOGÍA

TRANCIA, Alfonso (1993). “Análisis de la realidad”. Madrid: CCS. pp. 21-43.

QUE ES LA REALIDAD

La enciclopedia LAROUSSE da dos definiciones de realidad:

1. Aquello de lo que se puede enunciar algo.
2. Lo que ocurre verdaderamente, lo efectivo o que tiene valor práctico, lo evidente.

1. Definición amplia

De la lectura de la primera definición se deduce que realidad es todo lo que nos rodea: objetos, seres animados e inanimados, situaciones, hechos históricos, fenómenos naturales y sociales... en definitiva todo el cosmos. De los seres humanos, del reino animal, de los planetas, de la amistad, de la emigración, de la política... etc., podemos decir algo, extraer información, son pues en realidad y por lo tanto, pueden ser objeto de nuestro análisis. Pero, ¿podemos analizar toda realidad? Realmente, con los medios que como admiradores contamos, seria imposible. Por otro lado, tampoco nos es interesante, de cara a nuestra labor, un análisis de las ballenas o de los volcanes. Nuestra preocupación se centra en la necesidad de conocer las circunstancias que rodean a las personas con las que trabajamos, el medio físico y social en el que se desenvuelven, sus historias concretas... La realidad social. Bajo la forma de fenómenos, hechos y situaciones (físicas y abstractas) la realidad social tiene una existencia por si misma y una esencia que el análisis nos permite conocer.

Bajo la apariencia de fenómenos, -manifestaciones del orden material y de los valores-, se dan realidades sociales como por ejemplo: el paro, la delincuencia, marginación social que abría que analizar desde distintas perspectivas. Como ejemplos de hechos sociales, -sucesos o conjuntos de sucesos dentro de un

fenómeno-, podemos enunciar infinidad de realidades como el fracaso o el éxito de una programación, el transcurso de un campamento de verano, el desarrollo socio-político de un barrio, cambios en el organigrama de una empresa, interés de los jóvenes por la música heavy...etc. Todos ellos son especialmente interesantes en cuanto sus antecedentes y al proceso que siguen.

Por último, la realidad social también se manifiesta en forma de situaciones, que constituyen los aspectos visibles tanto de los hechos sociales como de los fenómenos. Si un estudio pormenorizado de estas, la comprensión de cualquier fenómeno sería muy difícil. Se suelen estudiar en la función del fenómeno o hecho que se pretende analizar pero también pueden estudiarse en sí mismas.

Como ejemplos de situaciones podemos pensar en: la supervivencia de un grupo de emigrantes en una zona rural, la situación de los ancianos en la sociedad actual, estado del problema del S.I.D.A. en la comunidad de Madrid...etc.

Las categorías de fenómeno, hecho y situación, como manifestaciones de la realidad, no son las únicas que se pueden encontrar. Cada lector puede establecer su propia categorización. En muchas ocasiones un fenómeno determinado como por ejemplo: la marginación, constituido por situaciones diferentes (situación de los ancianos, extranjeros, jóvenes toxicómanos...) y por hechos concretos como por ejemplo: una manifestación en la que madres de toxicómanos reclaman del Estado mayores prestaciones y comprensión social. Será entonces necesario, como primer acercamiento a la realidad y a ese decir algo, delimitar que aspecto o categoría queremos estudiar y definirlo siguiendo criterios lógicos aunque sean personales.

2. Definición restringida

Retomando la segunda definición que daba la Enciclopedia LAROUSSE realidad sería lo que verdaderamente ocurre, lo que vulgarmente llamamos quid de la cuestión. Esto es fundamental de cara a la animación sociocultural, ya que no llegar a conocer en profundidad los hechos sociales puede llevarnos a errores graves en la programación y en la práctica de nuestro trabajo.

Imaginemos que formamos parte de un equipo de educadores de calle. Nuestra labor consiste en el seguimiento a adolescentes desescolarizados, con entonos familiares conflictivos y totalmente desmotivados tanto de cara a estudiar como a trabajar.

Como primer paso, intentamos analizar esta situación social y vemos que estos adolescentes tienen problemas de integración en el barrio, no poseen ninguna formación que les capacite para trabajar (además de no tener la edad) y sus familias presentan problemas de paro y alcoholismo. La mayoría vive en chabolas. El equipo de animadores, del que formamos parte, posee un local con posibilidades económicas e infraestructura, cerca de la zona donde estos

adolescentes viven, y el segundo paso consiste en impartirles unos talleres (telares, cerámica, fotografía...) a los que ellos acuden varias veces por semana demostrando bastante entusiasmo.

Al poco tiempo surgen problemas (hechos): algunos de ellos se han escapado de casa y no acuden al local, otros han encontrado algunas pandillas y solo quedan pocos adolescentes que siguen asistiendo pero sin ganas. ¿Qué ha pasado? ¿Es culpa del animador? ¿De la programación? ¿Del análisis?

Si hubiéramos profundizado en el conocimiento de la situación de estos adolescentes, quizás nos hubiéramos dado cuenta de la necesidad de trabajar con ellos en su propio entorno, y que hubiéramos hecho hincapié no solo en las habilidades manuales sino en los valores grupales y en la integración en su propia zona.

No es suficiente con detectar una realidad bajo la forma de un fenómeno continuado en el tiempo o como un problema momentáneo. Es necesario conocer el alcance que tiene, así como sus causas. Se trata de distinguir entre apariencia o realidad.

Hay realidades que a primera vista no se manifiestan o se presentan de un modo confuso fruto de su complejidad quedándonos solamente con su apariencia. El esfuerzo consiste en explicar la realidad mediante el conocimiento y la superación reflexiva y crítica de las apariencias, es decir, explicar lo que verdaderamente ocurre (según la segunda definición).

Uniendo las dos definiciones, la realidad social constituye para nosotros el conjunto de fenómenos, hechos y situaciones que se dan como consecuencia de la interacción humana. Tiene una apariencia externa (de la que podemos extraer informaciones) y una esencia a la que podemos llegar mediante un proceso ordenado y reflexivo. Este proceso es probablemente el análisis.

QUE ES ANALIZAR LA REALIDAD 2

Las personas estamos en un continuo interrogante consciente o inconsciente sobre nuestra vida y sobre todo lo que nos rodea.

Empezar a analizar es pensar en lo que somos, en lo que tenemos de semejante o diferente con el resto. Este ejercicio nos obliga a reflexionar sobre nuestra existencia, nuestras actitudes y proyectos y, si lo hacemos, podemos comprobar que en nuestra forma de ser han influido muchos factores: familia, lugar de residencia, amistades, profesores, lecturas, ídolos, situaciones vividas... etc. Estos y otros elementos son los que hacen a las personas diferentes, originales y sujetos activos o pasivos de su vida.

El primer paso, por lo tanto, de un proceso de interrogación sobre la realidad sería estudiar todos los condicionantes pasados, presentes y futuros.

Sigamos con nuestro ejercicio. Si pensamos en el ahora de nuestra vida, nuestra mirada se ira hacia el pasado y recordaremos todas aquellas cosas que han determinado nuestra forma de ser actual. Pero también nuestra imaginación se proyectara hacia el futuro, hacia nuestras metas e ilusiones. Ya tenemos el segundo paso del análisis: determinar la historia de los fenómenos, el antes y el después.

Pensar en el fenómeno que queremos analizar (una convivencia, el problema del alcoholismo, la falta de motivación en la adolescencia...), en los factores que influyen y en su manifestación a lo largo del tiempo, ponen las bases de un análisis intuitivo de la realidad. Pero esto no es suficiente.

Imaginemos ahora que queremos llevar a cabo un proyecto sociocultural en una comunidad. Previo a la acción intentamos conocer las necesidades y problemática concreta y para ello iniciamos un análisis: recogemos información sobre las características económicas, demográficas y sociales, sobre su desarrollo histórico y las posibles influencias de otras comunidades. ¿Es esto suficiente para conseguir nuestro objetivo?

Tenemos que conducirnos de una manera lógica y certifica, de no ser así cualquier estudio que llevemos a cabo puede convertirse en un montón de información desbordante y difícil de relacionar de forma precisa.

Con la intención de facilitar el salto a la práctica exponemos a continuación los aspectos o elementos más significativos que de forma ordenada es conveniente buscar en la realidad.

1. Búsqueda de elementos de análisis

- Elementos descriptivos: en todos los fenómenos se pueden determinar aspectos, factores intervinientes, elementos... etc. con una significación descriptiva.
- Elementos estructurales: buscar la organización, la interrelación y estructura de los elementos descriptivos encontrados.
- Elementos funcionales: determinar cual es la función que cumple cada elemento respecto al conjunto y como se relaciona con otras funciones.
- Elementos estadísticos: cuáles son los rasgos demográficos, socioeconómicos, educativos... de los sujetos que constituyen el objeto del análisis y que influencia social tienen.
- Elementos ecológicos: cuáles son las condiciones ambientales físicas en que se desarrolla el fenómeno que investigamos y cuál es su influencia en el mismo.

- Elementos conflictivos: entresacar los conflictos que se han producido con respecto al hecho que estudiamos así como sus causas y efectos.
- Elementos histórico-evolutivos: características del origen del hecho, de los sucesos históricos determinantes y su posible evolución a lo largo del tiempo.
- Elementos culturales: cuáles son las normas, valores, creencias que caracterizan el entorno del resto de los elementos.

Veamos un ejemplo:

Queremos realizar, en los primeros cursos de un colegio, la integración entre niños gitanos y payos. Previamente hacemos un estudio de la situación que nos permita enfocar bien el proyecto.

En este estudio tendrán que aparecer:

- Cargos descriptivos (localización del centro, existencia de otros centros, localización física de las familias de los niños, infraestructura del colegio...). Buscaremos los más posibles y luego rechazaremos los que no sean relevantes para lo que estudiamos.
- Rasgos estructurales (relaciones entre los niños dentro del barrio y del colegio, relaciones de los padres, organigrama del colegio, interrelación entre profesores, entre profesores y niños...).
- Rasgos funcionales (función de la asociación de padres, del director, del psicólogo, de la propuesta que se hace...).
- Rasgos estadísticos (nivel económico, educativo y cultural de las familias de todos los niños, datos demográficos sobre el barrio).
- Rasgos conflictivos (saber si ya se ha probado la experiencia en el mismo u otros centros y si ha habido problemas. Conocer acontecimientos conflictivos que dentro del barrio puedan tener relación con lo que estudiamos).
- Rasgos históricos: evolución de las relaciones entre payos y gitanos en el barrio, cuantos años llevan conviviendo juntos...).
- Rasgos culturales: ideología y actitudes de toda la población pero principalmente de las familias con respecto a la experiencia que se va a realizar.

POR QUE ANALIZAR LA REALIDAD 3

Intentamos responder a esta pregunta. Por unos caminos o por otros probablemente todos llegaremos a la misma conclusión: conocer es dominar. Analizamos la realidad para conocerla y estar en condiciones de poder dominarla.

Si conocemos las características existentes en una localidad, la distribución de la población, el sector de la misma con más necesidades y causas, estamos en una buena situación para emprender la planificación de un proyecto educativo.

Comprender las circunstancias de la realidad no significa solamente poseer información y tener la potencialidad de utilizarla, conlleva a otras implicaciones importantes.

1. Entender la naturaleza de los fenómenos sociales

Además de la obtención de datos sobre personas, grupos, situaciones... que nos interesan, sumergirse en el análisis es imprescindible para ahondar en la naturaleza de las cosas. Entendiendo por naturaleza las causas, motivaciones, forma de representación, repercusiones, estructura, etc.... de todos los fenómenos.

Sería imposible entender la vida en prisión sino se hiciera un análisis completo de las condiciones físicas y psicológicas que rodean a los reclusos y al personal que trabaja en ellas, los delitos, las instalaciones, el régimen interno y la ideología social con respecto a las mismas.

El análisis nos ayuda a tomar una posición crítica y activa.

2. Superar la subjetividad de nuestros planteamientos

El mismo fenómeno puede tener la misma interpretación según sea nuestra experiencia al respecto. Es muy difícil, por otro lado, desligarse de los juicios de valor que nos solemos formar desde la realidad, concretamente sobre las parcelas de la misma que mas nos atañen o influyen. Pero hay que hacer el esfuerzo por objetivarla al máximo.

Analizarla cualquier hecho siguiendo una metodología científica, dimensionándola y viviendo sus componentes pone las bases de la objetivación del mismo. El conocimiento objetivo favorece la forma de decisiones reales.

El comportamiento de un animador con un grupo que no conoce será igual si se deja llevar por la primera impresión, que si ya tiene informaciones (personales, familiares...) de cada uno de sus miembros.

3. Programar respondiendo a las necesidades

Aunque ya no es tan frecuente, todavía se siguen llevando a acabo actividades sin objetivos a medio, corto y largo plazo. Es cierto que cada vez se avanza mas, sobre todo en los espacios pedagógicos y escolares, en el diseño de programaciones consecuentes con las metas a alcanzar pero en muchos casos siguen sin adecuarse a las necesidades de los sujetos.

Se deja mucho esfuerzo y buena voluntad en el trabajo que se realiza concretamente con poblaciones marginales, pero esto no es suficiente. Hay que conocer a fondo las necesidades psicológicas y sociales de los colectivos con los que trabajamos para llegar a programar de forma consecuente y realista.

Dejar al azar el éxito o fracaso de las actividades es bastante peligroso tanto como el que estas se planteen desde la necesidad de los que las programan.

4. Transformar a realidad

Haciendo hincapié en lo ya visto hasta ahora, no hay que perder de vista la pretensión de transformar las situaciones sociales que no faciliten el crecimiento personal, social y moral de las personas.

Si una programación no esta basada en el conocimiento profundo de las necesidades y características de los colectivos a los que se dirige, la acción y por lo tanto el cambio social puede tomar derrotes no previstos y contribuir a intensificar algunos problemas sociales.

Supongamos que planificamos actividades de tiempo libre con niños pertenecientes a minorías étnicas con muchos problemas económicos y de integración social.

Un grupo de monitores, que ha analizado la situación, propone la realización de talleres de manualidades junto con otros niños no procedentes de minorías, grupos de apoyo para el aprendizaje del castellano y la formación de equipos deportivos donde todos los niños se mezclen.

Otro grupo de monitores aboga mas por la realización de excursiones, visitas a museos y montar sesiones de cine con el fin de que los niños vayan conociendo la cultura dominante.

¿Cuál de los dos equipos de monitores esta en el camino de transformar la realidad?

El análisis de la realidad no solo posibilita el cambio social sino también los medios técnicos y humanos mas adecuados para llevarlo a acabo. Nada se deja a la improvisación.

En los ambientes educativos conocer la realidad permite dominar y controlar las circunstancias para poder ofrecer un mejor servicio.

COMO ANALIZAR LA REALIDAD

La finalidad de tondo análisis de la realidad social es, como ya hemos visto, el conocimiento de las causas, estructura y efecto que los fenómenos sociales presentan. Este análisis básico posibilita una finalidad más ambiciosa: transformar la realidad.

Como animadores sociales que animan grupos, instituciones... etc. nuestro último objetivo será la transformación. Una investigación básica queda solo para

científicos sociales, a nosotros nos toca poner los medios para que las investigaciones teóricas sean también aplicadas. Todos somos conscientes de esta necesidad, pero lo que verdaderamente cuesta es empezar. ¿Cuántas veces ponemos en práctica las soluciones antes de haber determinado las causas del problema? Existe una especie de temor a aplicar una metodología científica en los estudios, aunque estos sean de pequeñas dimensiones.

Esto que llamamos metodología científica consiste, siguiendo a B. VISAUTA (1989, p. 42), en aplicar el método y las técnicas científicas a situaciones y problemas concretas para obtener respuestas de los mismos.

De los métodos y las técnicas de análisis sociales, se hablara ampliamente en los siguientes temas de este libro, no obstante clasificaremos a continuación algo mas de estos dos conceptos.

1. Método de análisis

1.1. Definición

Entendemos como método un conjunto de principios teóricos y reglas concretas de actuación que, al margen de cualquier investigación concreta, dibujan el camino que el análisis debe seguir para lograr sus objetivos. El método sería una especie de planning del análisis.

1.2. Características

Todos los métodos están constituidos por un contenido y por una base racional.

El contenido

Se refiere a las fases concretas a seguir en todos los estudios. En las Ciencias Sociales existen diversos métodos de análisis (los mas representativos se exponen en próximos temas) pero sus fases son similares. El seguimiento de cada fase se puede hacer de forma más o menos fiel según nuestros objetivos. El contenido de cada método esta abierto a las transformaciones del investigador, pero siempre de forma razonada.

Como ejemplo de una de las etapas de cualquier método científico podemos citar: el establecimiento del problema a investigar con precisión. No vale hablar, por ejemplo, del problema de la marginación en general (salvo que este sea verdaderamente nuestro objetivo) sino de un hecho más concreto como puede ser: la desescolarización de la población infantil en áreas con escasos medios económicos.

La base racional

Se refiere a un conjunto de ideas de corte filosófico que sirve de orientación a la hora de formar teorías y como pista para proceder en las fases del contenido.

El método dialéctico construye sus teorías sobre la realidad mediante la contraposición de una idea con su opuesta. No procede de la misma forma el método psicoanalítico el cual elabora sus teorías en base a los relatos clínicos e historias de pacientes.

Como mas adelante afirma Antonio Martín, la base racional que inspira los distintos métodos y sus derivaciones teóricas, se entreteje entorno a tres puntos: una visión antropológica; una posición filosófica y una utopía o finalidad.

- Hablar de visión antropológica es hablar sobre la visión que se tiene sobre el hombre. Las distintas visiones, en cada método, se establecen alrededor de tres conceptos que son: la libertad del hombre, su trascendencia y su sociabilidad.
- Como fundamento filosófico sobre el funcionamiento de la sociedad, las teorías de cada método surgen en base a la opción entre formas diferentes de entender la vida de hombre y de la sociedad. Normalmente la oposición se crea entre los conceptos de pragmatismo y creatividad, y entre complementariedad y competencia.
- La utopía se refiere a las aspiraciones de futuro que la sociedad y el propio ser humano tiene.

Con todo lo dicho hasta ahora, ya podemos comprender, reflexionar y utilizar los numerosos estudios que actualmente se realizan. La fuente de información en todos los métodos es la propia experiencia, es decir, la observación ordenada de la realidad. Hay que añadir a esto que en la práctica del análisis, no solamente habría que partir de la experiencia del investigador sino también contar con la experiencia de los objetos que se analicen.

El conocimiento de la realidad debe partir de una doble perspectiva: los criterios metodológicos del equipo que analiza y las intenciones y sentimientos de los sujetos tal y como son expresados y entendidos por ellos mismos. Por otro lado, en la animación social del investigador proviene tanto la observación objetiva como de su participación activa en la realidad que analiza.

Si analizamos una actividad sociocultural realizada por ejemplo con un grupo de amas de casa, no solamente habría que planificar el método de análisis en base a los datos experienciales que hemos recogido como educadores sino también la opinión de los propios protagonistas. Esto se puede hacer mediante una serie de entrevistas o realizar una encuesta.

También sería interesante la intervención de otras personas: psicólogo, asistente social... etc; de cara a la mejor cantidad y calidad de las informaciones que se puedan obtener.

2. Técnicas de análisis

2.1. Definición

Si quisiéramos saber la opinión de unos adolescentes sobre un campamento de verano que hemos realizado con ellos para, por un lado, evaluar dicha actividad, y por otro, estudiar su sistema de valores, tendríamos que:

- a) Partir de una referencia teórica.
- b) Establecer una metodología de trabajo que comprenda el análisis antes, durante y después de la actividad.
- c) Elegir las actividades adecuadas para conseguir la información que buscamos, por ejemplo entrevistas individuales con los chavales o formar grupos en los que se debaten temas propicios.

El requisito a) y b) constituyen, como ya sabemos, el método de análisis y el requisito c) es lo que consideramos técnicas de análisis.

Con el fin de calificar mejor este concepto diremos que las técnicas de investigación son, al igual que los métodos, procedimientos para analizar la realidad. Existe, no obstante, algo de la diferencia: el método es más general y sirve para distintos tipos de análisis las técnicas son mucho más concretas, se adaptan mejor al problema y se utilizan en fases muy concretas del desarrollo del método.

En definitiva, las técnicas son operaciones específicas que se desarrollan en las diferentes fases del método para facilitar la obtención y comprensión de los datos. Si el método era el *planning* del análisis, las técnicas constituyen el todo.

En el ejemplo anterior establecemos tres fases:

1. Antes del inicio del campamento.
2. Durante el campamento.
3. Después del campamento.

Según lo dicho, en cada fase se puede aplicar una técnica de análisis. Serán diferentes o iguales según los objetivos que tengamos y lo que queremos saber. Nos tocara a nosotros determinarlo.

2.2. Características

- Todas las técnicas son susceptibles de ser aplicadas en otro momento temporal, pero en las mismas condiciones de análisis. Si volvemos a ir de campamento al siguiente mes pero con chavales diferentes, podemos volver a aplicar la misma metodología y técnicas, siempre que el objetivo sea el mismo y la actividad que da de pie, en este caso el campamento, se realice en las mismas condiciones.
- Son limitadas en cuanto a su número pero comunes a la mayoría de las Ciencias Sociales. Esto significa que tanto las investigaciones sociológicas, como psicológicas, de intervención educativa... etc. disponen de un repertorio de técnicas similar. Conocer su uso es comprender y poder aplicar a la práctica la gran gama de estudios que actualmente se están desarrollando.
- Cada técnica tiene un campo de observación propio y unos objetivos definidos a la hora de recolectar los datos. Teniendo en cuenta estos dos criterios: campos de observación y objetivos, el profesor J. IBAÑEZ (1986, p. 31) establece la existencia de tres tipos de técnicas:
 - a) Técnicas distributivas. Su campo de observación es la apariencia de la realidad y su objetivo es determinar los elementos que la componen así como las repeticiones y regularidades que se dan. Destacamos la encuesta.
 - b) Técnicas estructurales. Observan las relaciones entre los elementos que componen la realidad con el objetivo de estudiar lo básico de la misma. Entre ellas se encuentran: la entrevista abierta, el grupo de discusión...
 - c) Técnicas dialécticas. Su campo de observación son los sistemas de relaciones (grupos, instituciones, masa...) con el fin de trascender la realidad y cambiarla. Como ejemplo citamos el socioanálisis, el psicodrama, las técnicas sociométricas, etc....

Pongamos un ejemplo:

Estamos analizando un campamento realizado con adolescentes y nos preocupa saber las actitudes manifiestas y latentes que se han dado.

Este objetivo podría requerir tres tipos de preguntas que implican tres tipos de técnicas:

1. Qué actitudes (cooperación, compañerismo, egoísmo...) se daban en los chavales al comienzo de la actividad y en que proporción se daba cada una.
2. Si las relaciones entre los chavales durante el transcurso han facilitado el mantenimiento o el cambio de actitudes.
3. Si el equipo de monitores ha trabajado para el cambio o para el mantenimiento.

QUE REALIDAD ANALIZAR 5

Es claro que no podemos abarcar el estudio de toda la realidad social, esta es demasiado compleja. Parcelar la realidad es la única manera de llegar a una

comprensión profunda de las situaciones que se dan. La situación económica de un país, el fracaso escolar, las dificultades de un grupo de adolescentes... pertenecen a dimensiones diferentes de la realidad. Habrá, por lo tanto, que conocer esas dimensiones y situar ese fenómeno.

1. El hombre

El hombre es objeto de análisis en si mismo y como integrante de otras realidades sociales. Normalmente lo que más se suele estudiar, considerándolo individualmente, es su personalidad. Esta viene determinada por:

- a) Su herencia biológica.
- b) El medio físico y social que lo rodea.
- c) Los requerimientos culturales.
- d) Las experiencias grupales e individuales que tenga.

Sin adentrarnos en terrenos psicológicos, el estudio de estos factores posibilita la comprensión de conductas individuales como la timidez, la agresividad, llamar excesivamente la atención... etc.

En nuestra labor de animadores llegar a ser una practica habitual, ante un nuevo grupo, el estudio de cada uno de sus componentes con sus condicionantes específicos (entorno, red de relaciones, roles, ámbitos en que se mueve... etc.) esto no solo facilita la relación grupo-animador también limita el desarrollo de las falsas expectativas entre las dos partes.

2. El grupo

El grupo como medio natural en que las personas se desenvuelven es otra de las dimensiones de la realidad. Desde que nacemos, toda nuestra vida transcurre en grupos (familia, colegios, amigos, trabajo) que nos van socializando de una manera determinada. Por otro lado, muchos fenómenos sociales no son comprensibles sino es partiendo de un estudio del grupo e incluso hay algunos que solo se dan dentro de este.

Al afrontar el análisis de cualquier grupo no solamente habrá que estudiar a cada uno de los individuos que lo forman, sino también las interacciones que se producen entre ellos, estas dan lugar a situaciones con sentido propio.

Existen distintos grupos que proporcionan, en consecuencia diferentes estudios.

2.1. Grupos de pertenencia

Son aquellos grupos a los que los individuos pertenecen, normalmente la familia, la clase social y, en sociedades muy jerarquizadas como la india, las castas. Configuran la manera de pensar y de enfrentarse a la vida (sobre todo en los primeros años) y en muchos casos condicionan la mayor o la menor integración en otros grupos mas amplios. De aquí que muchos fenómenos socio-grupales solo se puedan explicar desde el conocimiento de estos grupos primarios.

Un ejemplo de estos fenómenos lo constituyen las dificultades de integración y aprendizaje que todavía tienen muchos niños gitanos en la educación primaria. Al principio se creía que estos radicaban en la discriminación por parte de alumnos y profesores en los centros. Posteriormente distintos investigadores encontraron que las causas también podían ser:

1. Bajo nivel de estudios de las familias de procedencia, las cuales no incentivan ni motivan el aprendizaje de los niños.
2. La poca importancia que en la cultura gitana se le da a la educación institucional o formal.

2.2. Grupos de referencia

Son aquellos que el individuo utiliza como modelos de comportamiento. Suelen ser elegidos voluntariamente y muestran un gran grado de cohesión entre sus miembros. El grupo de referencia por antonomasia es la pandilla de amigos (la familia también puede ser un grupo de referencia, depende de cada sujeto).

El estudio de los grupos de referencia es interesante sobre todo a la hora de comprender las pautas del comportamiento que se dan en ellos y la influencia que pueden ejercer en la personalidad individual.

2.3. Grupos primarios

Suelen ser pequeños grupos en los que el contacto entre sus miembros es directo, íntimo y además de conllevar un sentido de pertenencia y permanencia, se dan vínculos emocionales muy fuertes. Ejemplos son: la familia, la pandilla, a veces los compañeros de clase, del trabajo, el equipo de fútbol... etc. Según lo visto la familia se define claramente como un grupo primario de referencia.

Son los que producen una mayor socialización influyendo en valores y expectativas sobre todo.

El estudio de grupos primarios se ha realizado especialmente en el ámbito de la marginación juvenil buscando en ellos las causas, el entorno y las características de los procesos de inadaptación social.

2.4. Grupos secundarios

La característica que mas define este tipo de grupos es que no son elegidos por los individuos (aunque en algunos casos si) y su finalidad es meramente practica, normalmente desarrollar una tarea, un proyecto... etc. El contacto cara a cara no se da todos los días por lo que los lazos emocionales son mas débiles pero en muchos de ellos existe un gran sentido de pertenencia, sobre todo en los que se lleva mucho tiempo...

Ejemplos de este tipo de grupos son los sindicatos, departamentos de empresa, asociaciones, vecindario... etc. Es usual que exista dentro de un grupo secundario más de un grupo primario.

Por ejemplo, el éxito o fracaso de una determinada política empresarial puede intentar explicarse analizando la influencia de grupos secundarios como el sindicato o los departamentos o de grupos primarios como los compañeros de un despacho que a lo mejor también son amigos.

El estudio de la comunicación que se da en todos los grupos es interesante de cara sobre todo a comprender la estructura, normas, relaciones internas y externas y especialmente los fenómenos de liderazgo.

Por ultimo solo nos queda resaltar la importancia del análisis grupal no solo como factor explicativo sino como elemento terapéutico y de resocialización. Todavía no están descubiertas todas las posibilidades de los grupos como elementos de cambio social.

3. Organizaciones

Son grupos extensos organizados para el logro de objetivos establecidos y con unas reglas y normas especificas. De cara al análisis podemos distinguir entre organizaciones formales y no formales. Las formales tienden a ser más grandes, con una jerarquía de autoridad y responsabilidad más definida y una autonomía individual casi nula. Por ejemplo, la universidad es una organización formal donde cada empleado responde ante la persona inmediatamente superior; las organizaciones (asociaciones de vecinos, una coral, una orquesta...) además de ser mas pequeñas prevén la participación individual en la forma de decisiones y las posibles desviaciones de las normas generales no son tan censuradas.

Algunos aspectos a analizar en as organizaciones son:

- La estructura interna, a través de un organigrama;
- La existencia interna de grupos formales y las posibles influencias;
- El cambio de la organización;
- La represión de las ideas discordantes;

— La ideología de los grupos dominantes.

4. Instituciones

Las instituciones superan la dimensión organizacional para constituirse como grandes sistemas sociales cuyas características principales son:

- Persiguen la satisfacción de necesidades sociales específicas.
- Formulan los valores fundamentales que comparten sus miembros.
- Son permanentes.
- Sus actividades ocupan un lugar central de tal manera, que un cambio drástico en una institución es probable que produzca cambios en las demás.
- Su estructura y organización gira alrededor de un conjunto de normas, valores y pautas de comportamiento.

Como ejemplo podemos pensar en como los cambios en las pautas de natalidad, dentro de la institución familiar, influyen directamente en la institución educativa.

Las instituciones sociales son por consenso: la familia, educación, política, gobierno y religión.

Analizar una institución dentro de la sociedad puede resultarnos bastante complejo, máximo por los recursos que habría que desplegar. No obstante, si tenemos que tener en cuenta que muchos de los fenómenos que estudiamos se circunscriben dentro de una o varias instituciones. Sería interesante conocer el funcionamiento de las mismas.

Puede ocurrir que analizando un problema encontremos contradicciones en la institución en la que se enmarca y si sea necesario estudiar que es lo que ocurre. Tal es el caso de la marginación de los ancianos que se da actualmente en nuestra sociedad. Problemas concretos como es el abandono de los mismos en asilos e incluso en la calle entra en contradicción con una de las funciones de la institución familiar: el cuidado y protección de los niños, inválidos y ancianos. Habría que estudiar, en este sentido, que cambios se están produciendo en esta institución, que motiva estos cambios y, en cuanto a este problema en concreto, como otras instituciones, principalmente el Estado, deben pasar a cubrir esas carencias.

5. Conglomerados sociales

La vida de las personas no solamente transcurre en grupos pequeños. Se ve envuelta y formando parte de conglomerados que van configurando su entorno.

5.1. Conglomerados estructurados

Son colectividades en las que habita el individuo o tiene algún vínculo de pertenencia con respecto a ellas, por ejemplo el barrio o el pueblo.

El estudio de estos entornos es importante de cara a situar cada fenómeno en su sitio justo.

Hay por ejemplo estudios estadísticos que indican que la delincuencia y la conducta desviada se dan en las ciudades en porcentajes muy superiores a los pueblos debidos sobre todo al nacimiento social y a las elevadas tasas de desempleo.

5.2. Conglomerados no estructurados

Son grupos extensos, eventuales en el tiempo y sin ninguna división formal o jerárquica. Nos referimos mas en concreto a la masa, la cual como suma de individualidades tiene una significación propia con grandes repercusiones sociales. La conducta individual dentro de los conglomerados no estructurados es espontánea, emocional e impredecible ya que responde a diferentes estímulos como acontecimientos específicos u otras personas.

Un ejemplo lo constituye una multitud que asiste a un partido de fútbol y que llega al borde del histerismo cuando ve que su equipo gana. Una vez que acabe el partido habrá dejado de existir como colectividad.

Otras características destacables del comportamiento en colectivos, son el anonimato, que conlleva la perdida de la responsabilidad individual, la sugestionabilidad y el contagio social, que se dan de una forma mas clara cuando cada uno de los miembros de la colectividad se ven afectados y dirigidos por un líder. Son muchos los fenómenos interesantes de estudiar respecto a estos conglomerados como el rumor, el pánico, la opinión publica, los efectos de la propaganda, además de los conglomerados en si mismos (manifestaciones, asambleas, mítines, conciertos...).

6.3 La lectura

La cultura de una sociedad es la suma de creencias, valores, tradiciones y comportamientos, aprendidos de todos los miembros que la componen. Se transmiten fundamentalmente por medio de la comunicación hablada (transmisión de tradiciones y aprendizajes), escritura, (libros...) y no verbal (imagen visual de lo que otros hacen).

Sin un contacto activo con la cultura, muchas realidades pueden escapárseos. Pero ¿Cómo estudiar la cultura de un colectivo? Fundamentalmente leyendo y preguntando a sus propios miembros. Sin pretender ser profesionales, podemos intentar descomponer sus elementos, analizarlos separadamente y luego volver a unirlos y recuperar una visión global.

Los elementos mas definidos de una cultura son:

- Normas: patrones de conducta establecidos, que determinan lo que la sociedad espera de los individuos y grupos.
- Creencias: elementos ideológicos transmitidos y aprendidos.
- Valores: sentimientos enraizados en los miembros de una sociedad, los cuales señalan sus pautas de acción y comportamiento.
- Tradiciones: es la forma acostumbrada de actuar en determinadas situaciones y transmitida generacionalmente.
- Costumbres: son significados acerca de lo correcto o incorrecto. Dentro de una sociedad son estas las mas fáciles de cambiar.

Conociendo este y otros elementos, son muchos los fenómenos propiamente culturales que podemos entrar a analizar como:

- La diferencia entre la cultura ideal (patrones de conducta formalmente aprobados) y la real (lo que la gente hace) que se da en muchos colectivos.
- Los fenómenos de subcultura, es decir, los pequeños grupos de la sociedad que aceptan algunas de las normas culturales de estas pero tiene otras que le son propias.
Un ejemplo pueden ser las comunidades extranjeras residentes en un país.
- Las situaciones de contracultura que se dan en grupos que desafían y rechazan las normas expectativas de la cultura dominante. El ejemplo más característico lo constituyen las sectas.
- El cambio cultural y la resistencia al mismo, que se da por ejemplo en zonas rurales en donde existe un fuerte rechazo a la introducción de tecnología, cambios físicos, etc.
- La aculturación, que se caracteriza por el cambio de los rasgos culturales propios de un colectivo para adoptar los de otra cultura. Un ejemplo de esto lo constituye la historia del pueblo gitano en la península, concretamente su abandono de la vida itinerante por la sedentaria.

Todos somos hijos de un momento histórico y de una cultura. Conociendo el significado y el valor que los individuos y grupos otorgan a la misma podremos explicar muchos comportamientos.

Este capítulo ha pretendido organizar una aproximación a la actividad concreta de analizar, lanzando unas breves pistas sobre el camino a seguir.

Ahora cada uno elegirá la combinación más idónea de los apuntes que aquí se han dado y su profundización en los siguientes temas de este libro. Para finalizar solo nos resta nombrar algunas acciones genéricas a tener en cuenta, de cara a conseguir la mentalidad crítica y operativa que se necesita para este trabajo:

- Reflexionar, leer y relacionarse con grupos y ambientes que nos ayuden a concienciarnos de la utilización de métodos adecuados al análisis.
- Utilizar esquemas de análisis que nos faciliten el encuadre de los dichos.
- Trabajar en equipo con personas de diferente formación pero con interés y preocupaciones comunes. Esto nos proporcionara una apertura de nuestros esquemas mentales y a la aproximación a la realidad con más detalle.
- Contrastar los resultados del análisis con otras personas o grupos diferentes al trabajo, APRA así conseguir una mayor objetividad de los mismos.
- Repartir el mismo análisis, si es posible, en otro momento temporal diferente, para ver los cambios producidos en los sujetos de análisis y en su entorno.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

1. Responder nuevamente a las cuestiones previas.
2. Hacer una síntesis de esta introducción al análisis de la realidad.
3. Organizar una mesa redonda sobre el tema en que participen expertos de distintas empresas, organizaciones, colectivos... Sacar conclusiones para la animación sociocultural.
4. elaborar un listado de grupos, colectivos, etc., del lugar (ciudad, pueblo, barrio...) que valdría la pena analizar como animadores.
5. Procurar algún estudio de la realidad hecho por alguna entidad o colectivo para valorarlo desde las claves de nuestro tema.
6. Por pequeños grupos distribuir el tema de manera que cada grupo vaya presentando al gran grupo el aspecto que le ha tocado pero de la manera más sencilla, practica y original.
7. Evaluar el proceso de grupo de animadores que trabajaba este tema: desde el análisis que hizo, objetivos que se propuso, acciones, método... Hacer un esquema de evaluación y recoger los datos.
8. Analizar palmo a palmo el barrio o zona para descubrir las fuentes de datos que existen y que quizás no se utilizan.
9. Realizar análisis parciales del entorno donde trabaja el grupo de animadores (colegios, partidos, sindicatos, empresas, residencia de ancianos, colectivo, antidroga...) con vista a una campaña.
10. Elaborar un escrito de diez puntos sobre la importancia-necesidad de hacer un análisis de la realidad (animadores, educadores, empresarios, trabajadores, políticos, novios, familiares, entrenadores deportivos...).

GOODE, William y Paul K. Hatt (2002). "Observación". En: Métodos de investigación social. México: Trillas pp. 148-162.

Observación

La ciencia comienza con la observación y finalmente, tiene que volver a ella para encontrar su convalidación final. Por lo tanto, el sociólogo ha de adiestrarse en observar cuidadosamente. Si llega a ser un gran observador, comenzará sus investigaciones teniendo mayor número de datos a su disposición, y será menos probable que olvide que su objeto es estudiar el comportamiento social, y podrá mantener más fácilmente una comprobación continua de sus conclusiones.

La observación puede asumir muchas formas y es, a la vez, la más antigua y la más moderna de las técnicas para la investigación. Incluye, filmados más exactos de la experiencia más causales y menos reguladas, como los registros filmados más exactos de la experiencia llevada al cabo en laboratorios. Hay muchas técnicas para la observación, y cada una de ellas tiene sus usos. Puesto que el estudiante ha de ser capaz de escoger cuáles son los instrumentos más adecuados para sus proyectos de investigación, bien merece la pena de que exponamos estos procedimientos, desde el menos formal hasta el más formal.

Todos nosotros notamos lagunas cosas y dejamos de ver otras. Nuestras preferencias y nuestra atención, la amplitud y profundidad de nuestros conocimientos y las metas que queremos alcanzar, todo ello entra en juego para determinar nuestra pauta de observación selectiva. Pocos son los estudiantes que toman nota consciente del comportamiento social. Por vía de ilustración de este punto, el estudiante puede hacer uso, a solas o como componente de un grupo, de la prueba que indicaremos a continuación. Si lo hace en grupo, un estudio de las diferencias entre los individuos que la componen puede ser provechoso. Hágase una visita a una fábrica, un bazar, una biblioteca, o aunque sea a una asamblea de un club. Durante el período de observación, tómense notas de lo que se vea, y redáctese una revisión completa de la visita. A continuación, analícese cuidadosamente el relato para ver cuánto de él se ocupa en el comportamiento social. Muchos estudiantes habrán registrado la articulación de distintos procesos que tiene lugar en la línea de montaje, o a la exhibición del aparador del bazar, y el comportamiento social habrá recibido muy poca atención. Otros responderán emocionalmente a lo tenebroso de la fábrica, a su ruido, a la rapidez del paso de las labores: otros más, harán comentarios a cerca de la vulgaridad de las mercancías del bazar o de lo absurdo de las proposiciones formuladas por los socios del club. Quizás haya algunos estudiantes que anoten el comportamiento social anómalo o sorprendente, es decir, los puntos de interés literario: el pobre que dormía en la biblioteca, el trabajador que parecía estar maldiciendo al grupo de estudiantes cuando estos pasaban frente a él, la dependiente de mostrador que estaba mascando goma mientras explicaba las ventajas del perfume que intentaba vender, o el incidente que hizo que los socios del club casi llegaran a las manos.

No obstante, serán relativamente pocos los que registren puntos que probablemente tengan mayor importancia sociológica, tales como las técnicas de comunicación utilizadas por los obreros de una fábrica ruidosa cuando hay un espacio que los separa; el comportamiento deferente de los trabajadores respecto

al sobrestantante; el rápido cambio en el comportamiento propio del papel que desempeña la vendedora cuando deja de hablar con una compañera de trabajo para hacerlo con una cliente; las distribuciones de edad y sexo de los trabajadores que figuran en diferentes unidades de trabajo; las asignaciones de valores, implícitas en los debates de la asamblea de club; las diversas actividades sociales que aparentemente quedan atendidas por la biblioteca; o la pauta jerárquica informal de poder que se nota entre los socios del club. En una palabra, no es probable que nos mostremos conscientes de un comportamiento social “manifiesto”, y serán muy pocos los de entre nosotros que anoten la acción recíproca social que esta desarrollándose alrededor nuestro.

Si en la prueba que acabamos de sugerir al estudiante encuentra que ha tomado nota, principalmente, de puntos que guardas, más que nada conexión con la situación material, las relaciones de ingeniería o las pautas económicas, el primer procedimiento manifiesto para mejorar su poder de observación consiste sencillamente en crearse el hábito de estar alerta por lo tocante a los fenómenos sociales. Quizá el estudiante sonría al recibir este consejo, pues suena como si le recomendaran una perogrullada. Sin embargo la verdad es que notamos a nuevas situaciones sociales. Cobramos conciencia de las diferencias de condición o estado y de papeles, en virtud de que actuamos en forma diferente respecto a personas de ocupaciones y estratos sociales diversos, o incluso respecto a distintos miembros de nuestra propia familia padre, abuelo hermano, primo lejano, etc. Por otra parte, puede ser verdad que no hayamos formulado conscientemente tales diferencias. Podemos desconfiar de las intenciones de un extraño, sin hacer intento alguno de registrar los indicios que nos llevan a este sentimiento. Por lo tanto, el sencillo hecho de cobrar conciencia de esta falta puede hacer que veamos muchos puntos del comportamiento social a los que antes habíamos dedicado muy poco pensamiento.

Observación simple: no regulada, participante y no participante

La mayor parte de los conocimientos que las personas tienen de las relaciones sociales dimanar de la observación no regulada, ya sea con participación o sin ella. En este caso, la regulación o control, se refiere al hecho de uniformar o estandarizar las técnicas para la observación o, en algunos casos, las variables de una situación experimental. Es decir. Hemos aprendido cosas del comportamiento social, gracias a las situaciones de las que hemos sido testigos o en las que hemos tomado parte, y nuestras observaciones no estuvieron comprobados por otros observadores, ni por un conjunto de puntos determinados que debían anotarse, ni por un conjunto de puntos determinados que debían anotarse, ni por un bosquejo detallado de lo que era de esperar en los experimentos. Sin embargo, las observaciones científicas surgen de las experiencias más causales respecto a un tema formalizado hasta el máximo y de mediciones abstractas de variables mediante el empleo de instrumentos de precisión. Incluso cuando la ciencia ha crecido ya considerablemente, no quedan arrinconadas las sencillas formas de mirar y escuchar. Estas no sólo contribuyen

al fundamental y variado conocimiento acerca de las relaciones sociales por el que todos comenzamos nuestros estudios, sino que son las principales técnicas de recopilación de datos para muchas de las investigaciones moderadas.

Examinaremos, en primer lugar, los usos y problemas propios de las observaciones sin regular y sin participación. Este procedimiento es el que se emplea cuando el investigador puede disfrazarse de modo que se le acepte como miembro del grupo. Por ejemplo, en su estudio de los vagabundos, Nels Anderson viaja a menudo con estos hombres, sin revelar jamás que era sociólogo. Hace poco ha habido un estudio de los músicos profesionales de los salones de baile, llevando a término por mi estudiante al que aquellos aceptaron como pianista²¹. El grupo inglés "Mass Observation", dedicado a hacer encuestas, ha utilizado varias técnicas simuladoras. Un observador puede entremetarse como trabajador entre otros obreros, o trabajar como mensajero en una barbería.

Para llegar a ser observador participante, el sociólogo no necesita llevar a cabo exactamente las mismas actividades que los demás. En lugar de ello, puede hacer el intento de encontrar algún otro papel que sea aprobable para el grupo, sin que divulgue su verdadera finalidad. Es decir, puede encontrar dentro del grupo un papel que no altere las pautas usuales de comportamiento del mismo. Por ejemplo, puede ingresar en la comunidad como historiador local, o botánico, para registrar las relaciones sociales informales de aquella. El antropólogo sigue también en parte esta pauta, ya que por lo general, si se lo permiten, toma parte de actividades tribales. Vemos, pues, que la observación participante puede variar desde parte del tiempo. Puede darse por seguro que si los componentes del grupo no tienen conciencia del fin perseguido por el observador, es menos probable registrar el comportamiento. De este modo, estamos en posibilidad de registrar el comportamiento "natural" del grupo. Además, de acuerdo con el grado en que el estudiante sea un verdadero participante, muchas de sus reacciones emocionales serán similares a la de verdaderos componentes del grupo. Puede lograr acceso a un cuerpo de información, que difícilmente sería posible obtener solo mirando de manera desinteresada. Sentirá el agotamiento y el regocijo del al danza tribal, el frío y el hambre del vagabundo, la amargura del obrero se siderurgia, al que el sobrestante trata a gritos y denuestos. Así, también, adquiere una experiencia mucho mas profunda, mientras, al mismo tiempo, esta en posibilidad de tomar nota del verdadero comportamiento de los participantes. A causa de que su periodo de participación puede durar meses, la gama de materiales de tal modo reunidos será mucho mas amplia de la obtendría con una serie de programas, incluso largos, de entrevistas. Esta, además, en posibilidad de registrar el contexto que da sentido a las expresiones de opinión, sobrepasando la riqueza del cuestionario usual. También puede comprobar la verdad de las afirmaciones hecha por distintos componentes del grupo.

²¹ Nels Anderson. *The Hobo* (Chicago: University of Chicago Press, 1923); Dean Staff (seudónimo), *The Milk And Hone Route*, con glosario sin expurgar (Nueva York): Vanguard, 1931); Howard S. Becker, "The Professional Dance Musician and His Audience", *American Journal of Sociology*, vol LVII (1951), páginas 136-111.

Sin embargo, este instrumento tiene inconvenientes, igualmente manifiestos, que deberían ponderarse antes de que se le emplee en la investigación de campo. Aunque parezca paradójica, en el mismo grado en el que el investigador llega a ser verdaderamente participante, va disminuyendo también el ámbito de su experiencia. Toma dentro del grupo una posición particular, con un círculo o camarilla bien definida de amistades. Aprende y sigue la pauta de actividad que es característica de los componentes del grupo, y por ello, es menos capaz de descubrir lo que hacen los individuos que están en el borde o margen de aquel. Según una jerarquía de poder o una estratificación de prestigios en un lugar dentro de ellos y, de este modo, se le cierran muchos conductos de información. Además, el papel que llegue a desempeñar puede ser de importancia, de modo que realmente haga cambiar el comportamiento del grupo.

De igual modo, en el mismo grado en que tome parte emocionalmente llegará también a perder la objetividad que es su solo activo de más valor. En lugar de registrar, reacciona airadamente. Busca prestigio o satisfacción de su ego, en lugar de observar este comportamiento en los demás. Se apiada de la tragedia y no puede registrar el efecto que la misma produce en sus compañeros de grupo. También, a medida que va aprendiendo los modos de “correctos” de comportamiento, llega a tenerlos tanto por seguros que acaban pareciéndole perfectamente naturales. Por consecuencia de ello, a menudo deja de anotar estos detalles. Son algo tan corriente y cotidiano, que no parece que merezcan atención alguna.

Por último, está naturalmente claro que con la observación, tanto participante como no participante, no queda resuelto el problema de regularla. La experiencia va haciéndose única muy personal y propia, en el mismo grado en que el observador se convierte en participante, de modo que un segundo, observador no estaría en posibilidad de registrar los mismo hechos. Hay, pues, menos normalización de datos. Además debido a que el comportamiento del grupo no viene muy afectado por el investigador, éste tiene que esperar pasivamente los sucesos. No puede organizar un experimento expresamente buscando y tampoco trastornar la situación social para cambiar así su posición para escuchar de escondidas un intercambio de frases, para ver mejor, etc. —o abandonarla para observar algún suceso de mayor importancia. En una palabra, su papel de observador se encuentra algo obstaculizado por el hecho de ser participante.

La observación sin participación de respuesta a algunas de estas objeciones. El antropólogo pasa realmente de un papel a otro mientras están en el campo. Por ejemplo, puede ir a una excursión de pesca como participante en ella; pero durante los preparativos para alguna ceremonia religiosa de importancia, entrevistará formalmente a los principales participantes en la misma, o grabará los cantos rituales en el curso de la ceremonia. Este cambio se facilita por el hecho de que no es probable que las pautas de la sociedad cambien en modo importante alguno por la presencia de un forastero, si el papel de éste está adecuadamente definido.

Sin embargo, como podrá entender el estudiante. La sola observación sin participación es difícil. No tenemos ningún conjunto tipo de relaciones o de pautas de papeles, que pueda desempeñar quien, no siendo miembro del grupo se encuentra siempre presente, pero jamás es participante. Tanto el grupo como el extraño a él, probablemente se sientan a disgusto. Y, naturalmente, en muchas situaciones de investigación, al extraño al grupo le es casi imposible ser verdadero participante en todos los aspectos. Por ejemplo, el sociólogo no puede hacerse delincuente para poder estudiar así una pandilla de enemigos de la ley, sin que ello corra el peligro de ir a dar a la cárcel. Ni tampoco puede ser miembro verdadero de una pandilla juvenil, de una secta espiritista, de una brigada de policía, etc.

Por otra parte, tampoco es necesario que su descripción de un papel sea total. Hay la posibilidad de tomar parte en un gran número de tareas del grupo, de un modo que evite la molesta dificultad de una falta total de participación, mientras se trabaja como observador y entrevistador respecto a otras actividades. Esta ha sido la pauta clásica seguida en la investigación social. La siguió Le Play, hace ya un siglo, en su estudio de las familias de la clase trabajadora de Europa, y también los Lynds en sus modernos estudios de Middletown. En estas encuestas, los investigadores viven como miembros de la familia, como participantes en las actividades de la comunidad, toman parte de juegos y bailes, e incluso en grupos de estudios. De todos modos, señalan claramente que su finalidad es la de recopilar hechos.

La observación sin participación es, pues, por lo general “casi participante”. Desempeñar los dos papeles es más sencillo que hacer el intento de disfrazarse totalmente. Por otra parte, lo que es también necesario es un buen plan para entrar en el grupo. En el estudio de Merton acerca de la vivienda, el equipo investigador estableció un plan cuidadosamente estudiado para lograr una doble entrada en la comunidad; reservadamente, en nivel de las organizaciones comunales²². Así eludieron el problema de que se les identificase con el director, mientras, al mismo tiempo. Conseguían el permiso oficial que era necesario para poder llevar a l cabo una labor de campo efectiva. En su estudio de los “muchachos de las esquinas” de un mísero barrio de Italianos, Whyte logró su entrada presentándose como historiador local bajo los auspicios de Doc, un miembro clave de una de la pandillas²³. De parecida manera, en un estudio sin participación hecho por un grupo de ventas que obra por propio acuerdo, este grupo se sirvió del procedimiento de abordar, ante todo, a un representante sindical, pero también obtuvo permiso de la dirección antes de que realmente entrase en el grupo²⁴.

²² Robert K. Merton “Selected Problems of Field Work in the Planned comunita”, *American Sociological Review* Vol. XII (1917), Pág 301-302.

²³ William F. Whyte, *Street Corner Society* (Chicago University of Chicago Press, 1943).

²⁴ Nicholas Bargher y William J. Goode “Work Incentives in a Self determined Group”, *American Sociological Review*, Vol. XVI (1951), pág. 679-687.

La experiencia adquirida por casi todos los investigadores de campo indica que, después del periodo inicial de presentaciones y explicaciones, los miembros de un grupo o comunidad aceptan ser presencia como justificada y legítima. Si los contactos establecidos en la primera entrevista son satisfactorios se facilitan los subsiguientes. Aunque en nuestra sociedad no está aún claro el papel del investigador social si es suficientemente conocido para que no haga necesaria una muy estudiada justificación. Y, tal como lo esperamos ampliamente en el capítulo que trata de las entrevistas, la mejor forma en que el estudiante capaz puede explicar sus actividades es llevándolas a terminar como cierta competencia²⁵.

El investigador cuenta, pues con varios papeles útiles entre los que puede escoger. ES un forastero y, por ende, menos afectado emocionalmente por la situación social. Así pues, los verdaderos miembros del grupo o comunidad se sienten relativamente en libertad para hablar de tensiones y cuestiones delicadas que no trataría ni con quienes son sus íntimos. El investigador es por otra parte alguien que escucha, y además alumno ávido de aprender que, por su avidez, da a entender su creencia de que la comunidad o el grupo tienen importancia. Como es natural, para lograr una mayor acción recíproca, puede pasar a su papel de participante, de manera que no sigue siendo siempre un simple extraño.

Medios auxiliares para la observación simple

A causa de que en el empleo de esta técnica el observador esta sujeto a muy contados controles, tiene que ser el mismo quien aplique conscientemente cierta variedad de instrumentos para la sistematización y el registro de los datos que son parte de su experiencia. El primer factor de organización para cualquier investigación tiene que ser, naturalmente, el propio problema de la investigación. De la hipótesis y del plan fundamental de esta se tiene que sacar la categoría de hechos por observar, de muchos de los cuales deberá hacerse caso omiso. Igual ocurrirá con otros, a menos que estén integrados en el sistema de registrar los fenómenos que tienen importancia o significación para el proyecto.

El documento fundamental será, por naturaleza, algún tipo de cuaderno de experiencias de campo, que puede tomar la forma de un diario, o bien ser un registro diario de cada punto estudiado y anotado bajo subtítulos apropiados. Así, puede haber un conjunto de subtítulos que traten de “socialización”, tales como situaciones de crisis que afectan a madre e hijo, regaños por la madre, agresión por medio hermanos de diversas edades, destete, enseñanza del aseo personal, etc. Dado que la actividad social es rápida y larga la jornada, en muchos casos será provechoso anotar al mismo paso de los acontecimientos. Estas pueden tomar la forma de breves apuntes en tarjetas, palabras claves anotadas en una libreta, o apuntes mecanografiadas en momentos desocupados durante el

²⁵ Florenge Kluckhohn “The Participan Obsever Technique in Small Communicanse” American Journal of Sociology. Vol. XLVL (1940), Pág. 331-343

día. No es usual que se pueda hacer esto último, salvo durante periodos de entrevistas. De todos modos, el registro tiene que ser relativamente completo, y es casi seguro que no lo será sin el empleo de notas tomadas durante la jornada y, sin el concienzudo intento de hacer una relación completa al terminar el día. Es una falla frecuente el creer que un comentario, o suceso, ha sido tan impresionante que no se le olvidara. Cuando, unas semanas mas tarde, el estudiante lea de nuevo su relación completa, encantara que muchos de sus puntos parecen de novela y que encierran una importancia mayor que la que pareciera manifiesta en el momento en que se tomaran las notas. Tiene particular importancia el que se anoten detalles durante las primeras fases del trabajo de campo, ya que mas adelante muchos de estos detalles de lo que se esperaba y daba por seguro se habrán esfumado.

Tanto si las notas originales se han registrado bajo subtítulos, como sino es así, hay que reanalizarlas mas tarde y distribuirlas en sus categorías adecuadas. Los motivos de ellos son suficientemente claros. Si el estudio ha estado debidamente enfocado, habrá ciertos tipos de datos que serán más importantes que otros. Sin embargo, el análisis de las notas puede demostrar que se ha hecho hincapié en otros tipos de datos. Así, la presunta finalidad puede ser estudiar la socialización pero las notas pueden haberse concentrado en otros sucesos "interesantes", tales como conflictos y habladurías, comportamiento sexual extramarital, o hábitos dietéticas. Estos puntos pueden guardar relación con la socialización: pero, cuando se proceda a organizar las notas, es cuando se vera si se les ha escogido para este objeto o para un fin distinto. También al organizarlas es cuando se puede proceder a corregir errores mientras todavía se esta llevando al cabo el trabajo de campo, ya que de no ser así será mucho el dinero y el tiempo que puedan malgastarse. Además, con el intento continuo de organizar las observaciones, surgirán nuevas categorías y nuevos problemas originados con la investigación. Será muy probable que el estudiante no tenga tiempo para llevar a tiempo operaciones sistemáticas, descifrar operaciones e incluirlas en los índices correspondientes, pero hasta la categorización preliminar lleva a ser útil si se la hace a diario.

El investigador puede encontrar que le es provechoso registrar tanto a la observación como la interpretación de la misma. En general, esto no es posible hacerlo metódicamente, y con demasiada frecuencia existe la tentación de anotar solamente la interpretación, por ello el sencillo hecho de que parece encerrar un mayor significado. No obstante, es mejor costumbre para la investigación separar las dos cosas y relacionarlas mediante un índice de contrarreferencia. Si el tiempo es limitado, cual parece ser siempre el caso del investigador, entonces es más útil una nota acerca del punto, aun sin interpretación alguna.

Por otra parte, es absolutamente esencia que se hagan continuos análisis de las notas y relaciones mientras esta aun en marcha el trabajo de campo. Idealmente, unas y otras deberían enviarse a colegas que no estén en el campo de manera que, para la reunión de más datos, se puede utilizar la perspectiva que aquellos

ofrecen. A menudo, el investigador ha dejado de ver o de anotar puntos que alguien situado al margen cree que son cruciales. Además, estas sugerencias pueden llevar a la reestructuración de los fines de investigación, o a existir la prueba de conclusiones provisionales o momentáneas. Así, pues, para que sean fructíferos a su máximo estos informes, deberán someterse también a la crítica de quienes no se dedican a la misma rama.²⁶ Cuando le sea posible hacerlo, quien trabaje en el campo encontrara que le es útil abandonar este, de vez en cuando, para meditar acerca de los problemas con los que haya tropezado, y de los datos reunidos, así como para adquirir cierta perspectiva del conjunto de la investigación.

En estos trabajos de campo, es costumbre complementar la observación no regulada con planes de información, que se habrán trazado y bosquejado antes de comenzar el trabajo, y se les reparara ya estando en el campo. A menudo, contendrán datos tan fundamentales para la organización de las notas, como edad, sexo y número de los individuos; estructura de ocupaciones, religión, ingresos, jerarquía de poder, norma de familia, etc. Incluso cuando estos puntos no constituyen el foco principal de interés para la investigación, serán esenciales para cualquier descripción del grupo, comunidad u organización. Algunas veces, se empleara un plan familiar, que contendrá preguntas detalladas acerca de su campo institucional, para hacerlas a las familias o a una muestra de las mismas. El objeto de estos planes o cuestionarios obedece, sencillamente, al hecho de que la simple anotación de sólo lo que se ve puede esfumar el fondo contra el cual se vieron los sucesos. Al investigador, todo le parece ya tan familiar que es necesario recordarle que también debe anotar lo que es manifiesto de si. Por igual motivo, pueden utilizarse otros medios auxiliares. Respecto a grupos rurales y ala mayoría de las comunidades, se pueden emplear mapas o plano, con el fin de registrar con exactitud los desplazamientos de las personas, la proximidad que tales grupos guardan entre sí, o bien para anotar los datos detallados del que es su complejo físico. Pueden trazarse diagramas sociométricos, para establecer con cierta precisión las plantas de vecindad, los gustos y desagradados o la estructura de la influencia entre individuo.

Por último, como es natural hay intentos cada vez mas frecuentes de utilizar los instrumentos modernos de la película cinematográfica y la grabadora de alambre.

Aunque la observación sin regulación, tanto participante como no participante, se emplea a menudo como fase exploratoria de una labor de investigación. Con el fin de cerciorarnos de si, ya en el campo, será posible poner a prueba una hipótesis asentada, de forma más tajante, debemos tener siempre muy presente que no hay oposición alguna entre estas técnicas ni entre ningunos de los instrumentos de

²⁶ para un modelo de pauta que utilice técnicas tanto formales como informales, y también para la utilización de los datos en todas y cada una de las fases destinadas a guiar la investigación para que pase a la que debe seguir, vease la obra de ROBERT K. MERTON, PATRICIA S. WEST Y MARIE JAHODA. *Patterns for Living: Explorations in the Sociology of Housing* (Nuevo Cork: Harper, 1952).

Observación sistemática: controles para el observador y el observado.

cuantificación que puedan ser útiles. Los métodos informales pueden complementarse mediante una observación muy bien estructurada, cuestionarios detallados y tests psicológicos o sociológicos. Además, es posible cuantificar los protocolos de los casos reales y de la observación de campo, utilizando para ello las técnicas del cifrado cualitativo. Así, lo que el sociólogo o el antropólogo social, hace de un modo carente de sistema, que no le permita llegar a conclusiones, es posible llevarlo al cabo empleando medios que son más de fiar. El estudiante encontrará en el capítulo que trata del análisis cuantitativo la exposición de cómo se procede al cifrado de la misma índole.

Observación sistemática: controles para el observador y lo observado

Sin embargo. Está claro que a medida que aumenta la precisión de la hipótesis, igual acontece con la de los conceptos y datos. La observación simple es útil en los estudios exploratorios, pero el investigador siente paulatinamente la necesidad de complementar sus notas y cuestionarios con planes trazados con mayor cuidado, con tests, y con mejores controles puestos a las técnicas de observación. Es experiencia universal de todas las ciencias que la percepción de cada observador tiene que corregirse de diversos modos. Las comprobaciones de sus inclinaciones y prejuicios su percepción selectiva y la vaguedad de sus sentidos tienen que quedar también incluidas en la investigación. Tiene que haber normas objetivas que sirvan para corregir sus mediciones. De otro modo se hace difícil que otros observadores descubran los mismos hechos. Las impresiones vagas acerca de la complexión humana se sustituyen con medidas antropométricas. Las conjeturas acerca de la distancia se corrigen empleando mapas exactos. Las corazonadas casuales acerca de las pautas de amistad pueden comprometerse por medio de recuentos definidos, de tabulaciones cruzadas o de diagramas sociométricos. Podemos pues ver la observación sistemática cual si fuera una etapa más avanzada del desarrollo de los proyectos. A medida que nuestras ideas van siendo más profundas y más delineadas, deseamos tener que confiar en la misma situación que el astrónomo, el vulcanólogo o entran en una situación natural y no saben que están siendo observadas. Tal como lo haremos notar en la sección que sigue, el investigador puede crear situaciones verdaderamente nuevas introduciendo estímulos, también sin que los niños los sepan.

La observación regulada puede estar a su vez orientada hacia situaciones que son naturales, pero en las que los sujetos tienen conocimiento de que están siendo observados. Esto se ha hecho con el mayor de los éxitos en la "investigación de pequeños grupos", término más bien genérico que se emplea para designar estudios de acción recíproca (interacción) entre miembros de grupos, tanto formales como informales que se encuentran frente a frente. Cuando se han reunido grupos para este fin, la situación es amañada, pero a menudo los grupos que son objeto de estudio están llevando encuentra que, después de un periodo

inicial de conciencia de dicha presencia, los participantes actúan con naturalidad²⁷. De este modo, es posible lograr alguna cuantificación de los datos que se están reuniendo, aunque los sujetos no hayan cambiado su comportamiento de ninguna manera fundamental. Es casi innecesario que comentemos que el empleo de técnicas de observación precisas y exactas inclusive medios auxiliares mecánicos, tales como películas cinematográficas, etc. Llega a ser fructífero sólo cuando se han establecido claramente las categorías de los datos y las hipótesis provisionales. No siendo así, el análisis de la masa resultante de materiales probablemente se empantane en tabulaciones baladíes, sin que el resultado justifique el desembolso.

La observación sistemática limita los prejuicios y tendencia de cada observador, a causa en parte de que hace que los sujetos sientan la situación como natural; pero los limita mucho más por medio de la aplicación de controles al observador en forma de dispositivos sincronizadores mecánicos de observación en equipo, de películas cinematográficas y grabaciones, de planes y inventarios del establecimiento de categorías muy estudiadas para situar y cifrar rápidamente el comportamiento observado. De las situaciones de observación altamente refinadas a la situación verdaderamente propia del trabajo de laboratorio en la que se aplican controles tanto al observador como al observado, no hay más que un paso. Es decir, la situación es amañada o está manipulada ya que en ella se introducen estímulos definidos mientras las observaciones en si esta uniformadas lo más posible. Tal como el estudiante lo habrá observado en los capítulos que tratan de los el psicólogo que estudia psicología comparada. – que intenta estudiar la vida de los animales en su habitat natural puesto que es más difícil controlar el objeto que se esta investigando, y por ello tiene que imponer controles, cuando menos a si mismo. De este modo, aumenta la precisión de su trabajo y, al mismo tiempo. Lo protege contra críticas posteriores. Al dar cuenta de la forma y condiciones en que ha hecho sus observaciones cuando las hizo y otros puntos más a ellos referentes hacen posible, que otros hombres de ciencia conozcan las limitaciones de sus datos y puedan repetir sus observaciones.

Sobre esta base, la entrevista formal, el inventario o lista y los mapas son controles que rigen al observador. Le guían hacia ciertos tipos de observaciones, y las instrucciones para utilizar estos instrumentos son asimismo instrucciones para otros observadores. Con todo, es útil, que, en este punto, nos concentremos en la observación sistemática controlada, o regulada, en sus sentido más corriente, o sea el de ser testigo de la interacción social.

En este caso, al igual que en la observación no regulada, por lo general, el observador no limita en ningún grado apreciable las actividades de los individuos, sino que más bien está intentando sistematizar el proceso de observación. Sin embargo, por consecuencia de ello, en ambos tipos de observación, ésta puede encontrarse impreparada para situaciones nuevas, y entonces pueden no serle

²⁷ R. Freed Batts, *Interacti Process Anaysis* (Cambridge

útiles para su problema. Además el papel del observador mismo sigue siendo un problema que debe tenerse en cuenta cuando se establece un plan de investigación. El observador afecta siempre en alguna forma los resultados de la observación; no obstante, lo que puede hacer es disminuir este efecto, limitarlo a puntos sin importancias, cuando menos medirlo.

Así, pues, debemos examinar, 1) si la situación habrá de ser “natural” o amañada, y 2) si los observadores han de estar o no conscientes de la observación. Esto puede rezar también con la observación controlada o regulada pero hay variaciones posibles. Por ejemplo, un instrumento corriente para la observación de niños en situaciones de guardería consiste en una pantalla transparente en un solo sentido. Con ello se facilitan los estudios de agresiones, jefatura, comunicación pautas y juego, etc. Con frecuencia este trabajo lo hace un equipo de observadores, cada uno de los cuales registra un tipo particular de comportamiento. Las observaciones al respecto pueden sincronizarse empleando para ello unidades de tiempo señaladas en las hojas de anotaciones. También pueden tomarse grabaciones en alambre o notas. Con frecuencia se acostumbra a integrar aún más las observaciones haciendo que un estudiante registre los desplazamientos y pautas de comportamiento más importantes, con cuyo registro se comparan después las notas detalladas. Claro está que en este tipo de observación, los niños se encuentran planes para las pruebas, muchos de estos estudios son “casi experimentos” por cuanto falta algún elemento de la prueba como, por ejemplo, un grupo testigo. Así la observación de los juegos de los niños en una guardería escolar puede variarse, introduciendo un solo juguete descable, para crear con ello situaciones de rivalidad, alterando el papel de la maestra de la guardería. Etc.

No obstante, la introducción de variables experimentales en la situación no crea nuevos problemas de observación. Tanto si los sujetos tienen conciencia de la naturaleza del experimento, como si no la tienen, cuando se plantea el estudio debe tenerse presente el papel que desempeñara el observador. No es muy beneficioso para los resultados que los sujetos no tengan dicha conciencia si, de todos modos, las técnicas para la observación son flojas, no se han uniformado, o si cuentan con alguna cantidad desconocida de deformación. El observador hace las veces de mediador entre al situación real y los datos, ya sea por su habilidad en la observación o por sus procedimientos registrados. En cualquiera de los casos, se altera la investigación final. Por consiguiente, el observador no debe olvidar jamás que su “papel” no solo significa la mirada de formas en que el investigador puede cambiar o alterar el comportamiento del grupo o de las personas que se estudian, sino que puede referirse así mismo a todas las formas en que el observador puede afectar los resultados finales de la investigación. Dentro de este significado, tiene también que quedar comprendidos los procesos para entrevistar, que exponemos en secciones posteriores de este volumen.

Las relaciones sociales de las situaciones propias de las fábricas han sido objeto de varios estudios que se aproximaban a planes experimentales, tal como hicimos

observar anteriormente. Un buen ejemplo de complicadas formas en que el observador afecta los datos es el que podemos tomar del estudio de Hawthorne.²⁸ Sus fases más tempranas se ocuparon en el problema psicofísico del rendimiento del trabajo en diversas condiciones de alumbrado. Los investigadores pusieron en práctica precauciones muy estudiadas para asegurar la uniformidad y precisión de las observaciones. Sin embargo, el trabajo llevo a resultados aparentemente anómalos, puesto que el rendimiento o producto del trabajo no solo aumento al aumentarse la iluminación, sino que también lo hizo cuando el alumbrado se disminuyo hasta equivaler casi a un brillante claro de luna. Aun así, los análisis de esta investigación acerca del alumbrado indicaron que ninguno de estos controles reguladores, y quizás ninguna de las variables que habían de medirse, resultaba tan crucial como el hecho de ser observados. Los sujetos respondían a una situación social alterada, en la que se prestaba a todos y a su trabajo una atención, una consideración y un prestigio que jamás habían tenido en ninguna otra situación anterior, a parte de su experiencia en la fábrica.

Por otra parte, en diversos estudios de la estructuración social de la percepción se han amañado situaciones casi experimentales en la que los sujetos sabían que iban a ser observados, pero desconocían cual era la finalidad o el significado de las variables. Quizás el caso clásico sea el trabajo de Sheriff acerca del efecto autocinético.²⁹ A los sujetos que los llevo a un cuarto que estaba totalmente oscuro, salvo por una lucecita como una punta de alfiler. Se les dijo que muy pronto la lucecita comenzaría a moverse y se le pidió que apreciases la cantidad de desplazamiento. Luego se amañaron diversas situaciones sociales, de modo que permitiesen medir las influencias de grupo en las apreciaciones de cada individuo, las diferencias entre grupos, etcétera. Sin embrago, a los sujetos que s eles dio una falsa información, ya que la luz no había de moverse y, como es natural, nada se les dijo acerca del interés en las influencias sociales. Este plan elevaba, pues, al máximo el control del observador y los observados, incluso sabiendo los sujetos que están sometidos a estudio.

RESUMEN

Todo estudio científico depende, en una ultima instancia, del observador. A medida que una ciencia va desarrollándose, sus hipótesis hacen necesarios datos más precisos. En las ciencias físicas, los sentidos del observador se amplían y se hacen uniformes por medio del empleo de dispositivos mecánicos. Es así como el observador sigue siendo una variable que debe tenerse en cuenta. En tal caso de la sociología, es mucha la información que tiene que reunirse antes de que se pueda organizar un verdadero experimento y, para este fin, se utiliza tanto la observación participante como la participación. En uno y otro caso, los grupos que se estudian pueden estar enterados o no de que se esta llevando al cabo una investigación. No obstante, por lo común, la situación no esta amañada. El

²⁸ F. J. ROETHLISBERG y W. J. DICKSON, *Management and the Worker* (Cambridge Mass: Harvard University Press, 1939).

²⁹ MUZAFER SHERIF, *The Psychology of Social Norms* (Nueva Cork: Harper, 1936).

sociólogo puede hacer el intento de pasar por verdadero miembro del grupo, o como miembro de él, con algún papel aceptable distinto del que es el verdadero. Por otra parte, después de un periodo inicial de establecimiento de relaciones, el no participante puede llegar a ser un casi participante que tome parte en la mayoría de los procesos sociales, sin que niegue sus actividades de investigación.

Los más de los estudios van precedidos de algo de observación no regulada de los fenómenos pertinentes. Esto proporciona valiosos datos preliminares, al mismo tiempo que ayuda al establecimiento de operaciones más precisas que deberán ocupar una fase posterior de la investigación. Pueden aplicarse controles al observador, ya sea regulando la situación en sí, ya sea limitando o definiendo cuidadosamente la participación del observador, ora empleando categorías precisas, ora sirviéndose de programas y otros instrumentos estandarizados, tanto para las observaciones como para llevar registro de las mismas. El experimento de laboratorio no plantea nuevos problemas más allá de los que hay que atender en la observación sistemática y regulada, tal como el estudio de los grupos pequeños. En ambos casos, la necesidad de datos precisos que sean aceptables para otros hombres de ciencia tienen que llevar al empleo de cualesquiera instrumentos que puedan ser útiles, y estos incluyen, a menudo, medios mecánicos auxiliares, tales como películas cinematográficas, grabaciones de sonido, registradora de interacciones, cronómetros, etc. Con todo, debemos tener muy claramente presente que buscamos datos que respalden o rechacen hipótesis de importancia. La precisión es necesaria, pero alcanzarla en datos que tiene muy poca importancia no da una justificación adecuada al empleo de dichos instrumentos. No es posible eliminar el efecto que el observador produce en la ciencia; no obstante, si podemos limitar y medir este efecto, ganando así cierto dominio sobre las variables de investigación.

LECTURAS RECOMENDADAS

Anderson, Nels, *The Hobo* (Chicago: University of Chicago Press, 1923).
 Kluckhohn, Florence, "The participation Observer Technique in Small Communities," *American Journal of Sociology*, vol. XI, VI (1940), pags. 331-343.
 Merton, Robert K., "Selected Problems of Field Work in the Planned Community" *American Sociological Review*, vol. XII (1947), pags. 304-312.
 Swanson, G E., "Some Problems of Laboratory Experiments with Small Populations". *American Sociological Review*, vol. XVI (1951), pags. 349-358.
 Whyte, William F., *Street Corner Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1943), Prefacio, introducción y cap. 1.

ASTI, Vera Armando (1968). "Preparación de la monografía". En: Metodología de la investigación. Argentina: Kapelusz. pp. 161-181

TERCERA PARTE

PREPARACION DE LA MONOGRAFIA

CONCEPTO DE MONOGRAFIA

La monografía y otros tipos de informes

Podemos definir la monografía como el tratamiento por escrito de un tema específico. Su característica esencial a veces no es la extensión, por que puede tener desde unas pocas paginas hasta la dimensión de un libro como se ha explicado anteriormente (vease ¿Qué es el plan?). Cabe distinguir, sin embargo, entre el uso escolar de la palabra “mamografía” y su empleo científico. . En ambos casos, la definición se basa en el carácter físico del carácter (el tratamiento de un tema bien delimitado), pero la diferencia reside en la calidad de la tarea, es decir, en el nivel de la investigación que depende de e las finalidades respectivas que presidieron su elaboración. Las monografías que sirve para la promoción de los estudiantes universitarios al termino de un seminario, por ejemplo, no pueden considerarse verdaderos trabajos de investigación –labor para la cual no están capacitados aun los estudiantes, salvo raras excepciones-, sino, a lo sumo, tareas de iniciación en la investigación.

Las monografías científicas (en el sentido amplio del término) constituyen la concreción de un dominio del tema tratado, tal como lo cumplen los verdaderos investigadores. Un ejemplo de monografía en este segundo sentido son las tesis doctorales que, aun cuando traten temas especiales, implican un estudio exhaustivo de las cuestiones respectivas. Otro tema podría ser el estudio de sobre una enfermedad cuyas partes son: definiciones, etiología, anatomía patológica, epidemiología, sintomatología, diagnostico, pronostico, profilaxis y tratamiento. Como se ve la monografía es también en este caso un estudio completo del tema considerado: la enfermedad.

La comunicación o memoria científica es un informe, limitado en sus extensión por las normas establecidas por el lugar donde es presentado (congreso, jornadas, academia, sociedad científica) en el que se exponen los resultados de un investigación original. En un trabajo de esta índole no es necesario abundar en desarrollos analíticos; lo fundamental es adelantar la idea, la teoría o el experimento realizados, con las fundamentaciones respectivas.

La actualización de un tema o un problema (mise ou point, o puesta a l día) representa una estimable contribución al desarrollo del conocimiento: es la revisión crítica de los estudios realizados sobre una cuestión, actualizando los conocimientos y las investigaciones sobre la misma. Los relatos, encomendados especialmente en los congresos científicos, suponen una labor minuciosa de puesta al día del tema en cuestión.

El primer paso de una actualización es leer, consultar y fichar los estudios realizados sobre el tema, con un espíritu crítico siempre alerta y recorriendo la literatura técnica empezando por los trabajos mas generales y pasando luego a los estudios mas específicos. El segundo paso consiste en jerarquizar los trabajos consultados, distinguiendo estrictamente lo fundamental de lo accesorio y, posteriormente, hay que proceder a ordenar los estudios analizados, eligiendo un criterio para clasificarlos: épocas, escuelas, tendencias, analogía o coincidencia de los métodos o las perspectivas teóricas de los autores.

Luego de una labor de síntesis de la lectura analizada, se debe proceder a plantear los problemas indicados en los estudios respectivos, examinando críticamente las tesis de los autores en relación con los desarrollos y las demostraciones por ellos ofrecidos, avaluando objetivamente los resultados alcanzados y las conclusiones expuestas. Solo al término de esta labor, el autor de la puesta al día podrá exponer el estado actual de las cuestiones; esto es, la existencia de problemas aun sin solución, indicando, si le es posible, cuales serian los métodos para alcanzarla. No necesitamos destacar que, en las ciencias físicas, caracterizadas por la rápida evolución de los conocimientos basados en experiencias y en nuevas técnicas, los trabajos de actualización revisten gran importancia. En actividades profesionales como la medicina, donde la casuística es abundante y esta basada sobre todo en la exposición de casos individuales, la actualización es una labor de interés independiente.

Precisamente en medicina se cumplen otras especies de informe como culminación de trabajos de investigación: el relato de casos clínicos y el comentario medico. El relato de casos o trabajos de casuística tiene por finalidad la descripción de un caso reputado poco común de una enfermedad conocida, o uno o más casos de un mal desconocido. La base del relato clínico es la descripción minuciosa de los casos, incluyendo la historia del enfermo de modo tal que el lector pueda representarse claramente todos los detalles. En este tipo de informe científico es muy importante conservar un estilo descriptivo, sin tejer el relato con interpretaciones; estas –que podrían ser las de otros autores y las propias– deberán consignarse después de haber agotado la descripción. El dominio de la bibliografía pertinente es fundamental.

La nota o el comentario clínico es un trabajo de menos aliento, cuyo valor reside en la presentación de informaciones o conocimiento de carácter práctico: descripción de signos y síntomas o enfermedades aun no descriptos, cambios en un procedimiento terapéutico, perfeccionamiento de una técnica quirúrgica.

Los ensayos, opúsculos, libros y tratados poseen una estructura común a la que ya nos hemos referido anteriormente y sobre la que volveremos en el siguiente párrafo. Recordemos, para terminar esta enumeración de trabajos e informes, la labor de divulgación que se cumple en niveles de distinta jerarquía, por que abarca desde los trabajos de divulgación para lectores cultos no especializados en este tema, hasta la vulgarización de conceptos científicos elementales que es preciso

que conozcan grandes masa de la población, como algunos conceptos de profilaxis e higiene publica.

La estructura de la monografía

a) La introducción

Se ha dicho que la organización del trabajo intelectual depende del tema y del plano de ideas en el cual se cumpla la investigación. Según ese criterio, no sería posible establecer de antemano y en forma regular la estructura general de una monografía o una tesis, sus partes integrantes y el sentido de cada una de ellas. Es indudable que los trabajos que tratan temas distintos habrán de diferir materialmente entre si, pero no formalmente. Un estudio literario se distingue por su tema y su estilo de una comunicación científica o de un ensayo filosófico, pero la estructura y el método de trabajo son los mismos en todos ellos. ¿Cuántas partes componen un trabajo de investigación? Tres, ni más ni menos: la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Se ha olvidado que esta división es arbitraria: ¿Por qué tres partes y no dos o cuatro? Esta objeción implica no haber comprendido dos cosas: 1°) que la estructura del trabajo es una unidad, un organismo, y 2°) que la división de un trabajo en tres partes no es caprichosa, sino que obedece a una necesidad lógica. En efecto, la introducción, el desarrollo y la conclusión son las partes relacionadas de una configuración orgánica, los elementos integrantes de una arquitectura lógica, es decir, de una estructura.

La finalidad de la introducción es el planteo, claro y simple, del tema de la investigación y la presentación sintética del status quaestionis, lo que implica una rápida referencia a los trabajos anteriores dedicados al problema.

Algunos de los errores que hay que evitar son los siguientes:

1°) Las introducciones grandilocuentes, ambiciosas, donde se incluyen interminables discursos, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de el.

2°) Introducción histórica, que remite la cuestión de sus antecedentes remotos y se demora en su descripción y análisis. Por ejemplo, un tema de semántica (lógica) contemporánea no puede empezar por una introducción que examine el problema del origen del lenguaje (problema, por otra parte, sin solución científica) que puede retrotraerse hasta la cueva de Altamira y aun antes.

3°) La introducción ejemplarizadora, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema. A veces, en medicina, se incurre en este error, incluyendo casos desde la introducción misma.

4°) Introducción-solución, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, por que priva al lector del interés de hallar por si mismo esa solución (siguiéndola a través del desarrollo), y lógico, por que si el resultado ha sido alcanzado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación.

La introducción no es un preámbulo que hay que “rellenar” de cualquier manera; es, como se ha dicho, el lugar donde se plantea el problema de la investigación. Por ejemplo, si se trata de indagar cual era el sentido de la enseñanza oral (ágrafa dógmata) a través de las Epístolas platónicas, habrá que empezar por establecer inequívocamente cual era la significación de este tipo de enseñanza en la época de Platón, consultando la opinión de los helenistas sobre la cuestión. En síntesis, habrá que responder a dos preguntas: ¿Son auténticas las Epístolas?, y ¿existió una enseñanza oral en la Academia?

Si el tema fuera Influencias orientales en la filosofía presocrática, la introducción deberá presentar una síntesis de los puntos de vista de los especialistas acerca de la existencia o no de dicha influencia, con una referencia histórica a los distintos planteos (en pro o en contra), según las corrientes de ideas que informaban las épocas respectivas.

Dentro de la literatura, el tema La nostalgia de la edad de oro en El gran Maulens de Alain Fournier se iniciara por el planteo del problema del simbolismo de la “edad de oro” dentro de la literatura, con algunas referencias a la antropología, la teología y la filosofía de las religiones. Se harán las debidas referencias a la Atlántida, Le cántico de la connaissance y a algunos poemas de Trakl, donde es aludida directamente; a la vez, se examinarán las consideraciones sobre el tema que se pueden derivar de obras como Opio o Les enfants terribles.

1. La explicación es el acto por el cual se hace explicito lo implícito, claro lo oscuro, simple lo complejo. El desarrollo de un tema comienza, pues, con su explicación. Explicar es desplegar el sentido de una noción, extenderla ante los “ojos del espíritu” o de la mente; en otros términos, es analizar para comprender.

Sin embargo no hay ninguna explicación completa; mas aun, toda explicación esta, de algún modo, abierta, por que es casi siempre parcial, condicional, aproximada, instrumental y heurística. Es parcial por que solo son tomados en cuenta algunos de los factores que determinan un hecho, un fenómeno o una idea; es condicional por que toda explicación es valida en cierto plano y aplicable dentro de ciertas condiciones; es aproximada por que ni las mismas medidas ni las

calidades consideradas son exactas; es instrumental desde que la explicación produce un resultado por el simple hecho de ser comunicada y, finalmente, es heurística por que es capaz de promover y orientar investigaciones ulteriores.

La explicación tiende a suprimir la oscuridad y la vaguedad, por eso, echa mano frecuentemente de las definiciones. Una definición es, en lenguaje corriente, un procedimiento para especificar el significado de un término. Desde el punto de vista lógico, proporciona un conjunto de términos sinónimos que puede reemplazar al término definido. Más estrictamente, una definición formula las condiciones necesarias y suficientes para la aplicación de una palabra (o de un signo).

La definición esta limitada por la denominada Paradoja de la concepción que consiste en lo siguiente: para formular una buena teoría se necesitan conceptos rigurosos, pero para alcanzarlos se necesita una buena teoría. Esto resulta evidente a poco que se piense en que al aumentar nuestro conocimiento de un tema, la concepción de dicho tema cambia paralelamente pero, a la vez, cuando manejamos conceptos más precisos crece nuestro conocimiento.

En la practica, esta aporia se resuelve mediante un proceso de aproximación, es decir mediante "definiciones sucesivas" (Lenzen): al mejorar nuestros conceptos mejoran también nuestras teorías, y recíprocamente.

Esta aspiración a la precisión conceptual puede, sin embargo, precipitarnos al "mito semántica"³⁰ que consiste en afirmar que, salvadas las dificultades lingüísticas, ya no quedan problemas importantes en la investigación. Al respecto, un lógico del prestigio de Quine ha destacado la importancia de cierta consciente vaguedad en los términos –prudentemente vigilada- por que constituye una constante presión para la búsqueda de la convención mas útil y adecuada.

Por otra parte polacos crearan la semántica para descubrir los problemas lingüísticos. Tradicionalmente, usaron la descripción, la postensión (presentación de la denotación de un término) y los ejemplos como procedimientos para combatir la vaguedad y la indeterminación en la expresión.

2. La discusión es un momento dialéctico y consiste en examinar dos tesis opuestas a fin de optar por alguna de estas soluciones: a) rechazar una y aceptar la otra; b) rechazar ambas, y c) alcanzar una solución complementaria (síntesis). En el primer caso las preposiciones suelen ser contradictorias (incompatibles); en el segundo, contrarias (no pueden ser ambas verdaderas, pero si falsas las dos), y en el tercero estamos ante un esquema dialéctico: tesis, antítesis y síntesis. En este último caso no hay oposición absoluta entre las tesis enfrentadas, sino una relación de complementariedad que posibilita la síntesis. Ejemplo: el principio de complementariedad de Bohr, dentro de la física moderna: la luz no es ni

³⁰ KAPLAN, A., ob. Cit.

corpúsculo ni onda, sino algo que, de acuerdo con ciertas experiencias, se presenta como corpúsculo y, en otras condiciones experimentales, se manifiesta como onda.

El momento de la discusión se presenta cuando las tesis se excluyen como contradictorias. En tales casos hay que examinar analíticamente, en primer término, la tesis que se ha de rechazar y luego la que se adoptara; es decir las que han sido aprobadas como falsas y verdaderas, respectivamente. La razón del orden de la argumentación no es lógica, sino psicológica. Si procediéramos a la inversa, no habríamos fallado a la lógica, pero sí a la psicología, porque sembraríamos la duda en el lector, en cuyo animo perduraría la tesis rechazada. Y ello porque la mente humana se inclina casi siempre a aceptar lo que se presenta en último termino.

Desde un punto de vista lógico estricto, y siempre que valga la aplicación del principio (ley) del tercero excluido, basta destruir una tesis para pasar a su contradictoria: ese es el fundamento lógico de la demostración por el absurdo. Desde el punto de vista de la solidez de la argumentación, conviene extraer razones de la primera para la enunciación de la tesis final. Así, pues, la marcha del razonamiento sería:

- a) Examen de una tesis y análisis de los argumentos que la sostienen.
 - b) Demostración de la falacia de esos argumentos.
 - c) Necesidad de enunciar la tesis final como consecuencia de la bancarrota de la primera.
3. Como se ha dicho mas arriba, el fundamento lógico del desarrollo su razón de ser- es la demostración de una tesis. La demostración no es mas que un caso particular de la educación; en consecuencia, la esencia de un trabajo d investigación (en cualquier nivel) reside en el de J. Cocteau, y La madre y el niño, de Charles Louis Philippe, o algunos poemas de W. Blake, como The little boy lost.

Dedíquese preferentemente atención a fijar el sentido de las expresiones usadas: a) los términos equívocos o ambiguos; b) los que son introducidos con una significación distinta a la habitual; c) los términos técnicos, y d) las palabras y giros introducidos por el autor.

Hay que evitar las seudo definiciones; es preferible dejar un concepto sin definir antes que ocurrir en un verbalismo sin sentido. Tampoco se debe intentar definir los conceptos primitivos (los lentes o signos primitivos, según la moderna a axiomática), tales como punto, recta, plano, numero natural, etc.

Este respeto por la lógica no significa reducir todo problema filosófico a una cuestión de sintaxis lógica. En el plano metafísico, el papel de la lógica es secundario y, a lo sumo, instrumental en un segundo grado. Tal es el sentido de la

subalternación de la lógica en el “acceso al ser”, según Heidegger, claramente expresado en varios de sus libros (recuerdense sus explícitas referencias en “ser y tiempo” “Que es metafísica” y “La superación de la metafísica”, entre otros).³¹

Esto no significa tomar una posición irracional ni antilógica, sino simplemente jerarquizar el plano de cada problema. Análogamente, podemos afirmar que un planteamiento de un problema metafísico en un nivel teológico no implica ateísmo alguno; mas aun, es perfectamente compatible con una creencia religiosa.

En la introducción conviene exponer la atención del trabajo, sus límites y cualquier indicación sobre el material, las normas y, sobre todo, el método de investigación, por ejemplo, si el trabajo se refiere a cuestiones orientales (vedanta, por ejemplo), hay que indicar que método de transliteración se usara en el trabajo.

Cada parte tiene su autonomía y su finalidad específica: por ello, en la introducción hay que señalar el sentido de la investigación, pero de ningún modo anticipar ni el desarrollo ni la conclusión.

b) El desarrollo

El desarrollo es, en esencia, la Fundamentación lógica del trabajo de investigación –literario, histórico, científico o filosófico- cuya finalidad es exponer y demostrar. Formulada una tesis, un problema, se desarrollan ciertos argumentos, cuya justificación lógica se propone, y se llega a una conclusión. Por eso hemos dicho que el desarrollo es similar al utilizado en matemática: demostrar una tesis.

Durante la investigación –principalmente si se trata de un trabajo cumplido dentro del campo experimental- se pone en juego la lógica corriente, lo que algunos autores³² han llamado “lógica en uso” que distinguen de la reconstrucción lógica explícita. La prueba de esta “lógica en uso” sería el éxito de la investigación. No obstante, hay que considerar muy cautelosamente este punto de vista por que ni cada ciencia tiene “su propia lógica” ni hay una “lógica natural”.³³ Por otra parte todo investigador debe pensar lógicamente; si así no fuera, sus reflexiones estarían al margen de la ciencia y la filosofía.

Hay que admitir, finalmente, que antes de estructurar el trabajo, el investigador se mueve dentro del “contexto de descubrimiento” y solo al planear el desarrollo comienza “el contexto de justificación”. Este último es el que priva en la segunda

³¹ El sentido de la posición heideggeriana ha este respecto ha sido completamente deformado por sus adversarios e incluso por algunos comentaristas y críticos, ha tal punto que obligo a Heidegger a ulteriores rectificaciones (Introducción a la metafísica y la Carta sobre el humanismo). No es necesario ser heideggeriano para comprender que muchos de sus planteos han sido objeto de las más caprichosas y malintencionadas interpretaciones.

³² Vease sobre todo KAPLAN, Abraham, ob. cit., pags. 3-18.

³³ Veanse los trabajos lingüísticos y antropológicos de B. L. Whorf.
Pag.- 321

parte del trabajo porque, aquí, no interesa como se llega a las conclusiones, sino si se les ha justificado lógicamente. Este criterio epistemológico ha sido reiterado abundantemente por diversos autores, a partir de Carnap y Reichenbach, bajo el nombre de “reconstrucción racional”.

Un teorema es una proposición demostrada, pero cualquiera sea el desarrollo por medio del cual se alcanza la prueba, siempre se utiliza el mismo método: la educación. En filosofía, la libertad de métodos es mayor, y si bien es cierto que también hay que justificar lógicamente la tesis, ello puede hacerse por más de un camino: la intuición intelectual, la fenomenológica, la dialéctica, etc. Es cierto que una proposición matemática puede ser justificada por varios procedimientos lógicos igualmente válidos o, dicho de otro modo, un teorema es susceptible de varias demostraciones. Pero la característica de la matemática es que todas las demostraciones deben necesariamente llegar a la misma conclusión, lo que puede o no ocurrir con respecto a una tesis filosófica.³⁴

Se pueden considerar tres fases o estadios en el desarrollo de una monografía (trabajo, artículo, tesis, etc.): a) la explicación; b) la discusión, y c) la demostración. Este es el orden paradigmático, pero no es necesario que ocurra siempre así.

→ FALTAN DOS HOJAS...167-168...

Ejercicio del razonamiento en la forma ajustada a los cañones más puros de la educación.

Téngase siempre presente que la base de la investigación es una idea central; por eso, aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objeto final del trabajo: hay que evitar que las ideas subordinadas nos alejen del tema. Más aun, si se viera que el desenvolvimiento de un concepto complementario pudiera desviarnos demasiado del tema central, hay que renunciar a ese desarrollo para mantener la unidad temática y el sentido originario de la investigación.

No hay que olvidar que la naturaleza del asunto no incide en la estructura lógica de las argumentaciones. Así, por ejemplo, un tema puede ser irracional –por ejemplo, si se trata de un problema psicológico- sin que por eso se altere el rigor lógico de la fundamentación. Reacuérdesse que un trabajo de investigación es, en cierto modo, un ejercicio de lógica: las ideas y las opiniones se mantienen con razones, no con verbalismos: hay que demostrar, no persuadir.

Los jóvenes se pueden sentir inclinados a usar lo que se ha llamado lógica pasional, a seguir un orden sentimental (psicológico) en lugar de un orden racional

³⁴ Cabe observar que para algunos matemáticos cada problema tiene una solución natural, propia, además de otras posibles lógicamente. Esta es una concepción óptica de la demostración que no todos los matemáticos comparten. Además, la elección de una demostración matemática puede hacerse por su elegancia (estética) o con miras a la generalización de las soluciones.

(lógico): argumentan para justificar “conclusiones” que, en realidad, no son tales porque lejos de ser la culminación de un proceso reflexivo son sus premisas, es decir, su punto de partida. La elección de las “conclusiones” es de orden no racional (irracional, afectivo). Se considera verdadero lo que satisface íntimamente al sujeto, es decir, se cree lo que es agradable creer. La base de la argumentación es, en estos casos, una idea o una tesis indemostrada que ha sido polarizada afectivamente.

La raíz irracional de este mecanismo mental –hipertrofiado y deformado por la enfermedad- puede verse con mayor claridad en los razonamientos de los delirantes: en los delirios sistematizados, la construcción racional “justifica” la creencia delirante. Por ejemplo, en los delirios de celos, en el delirio del movimiento perpetuo o en los delirios persecutorios. Es de lamentar que no existan suficientes estudios del pensamiento delirante realizados con una metodología no solo psiquiátrica, sino, además, filosófica, utilizando, por ejemplo, el método fenomenológico en alguno de los sentidos explicados anteriormente, al ocuparnos de la fenomenológica como método de investigación en las ciencias del hombre.

Asimismo, sería de gran utilidad realizar estudios analíticos de la mentalidad de los fanáticos de la práctica e incluso de ciertos ideólogos o fundadores de escuelas pseudofilosóficas, que abrazan delirantemente una doctrina polarizada irracionalmente. Un examen, en un nivel de importancia menor para establecer el problema que aquí nos ocupa, han cumplido algunos psicólogos estudiando el mecanismo de sublimación.

La investigación consiste a veces en ir de los efectos a las causas, de las consecuencias a los principios que las justifican y sostienen, pero la “reconstrucción racional” –es decir la sistematización lógica- debe exponer primero las causas y los principios, luego los efectos y las consecuencias.

c) La conclusión

Concluir un trabajo de investigación no es simplemente ponerle punto final. La conclusión, como la introducción y el desarrollo, posee una estructura propia. La conclusión debe proporcionar un resumen, sintético pero completo, de la argumentación, las pruebas y los ejemplos (si se presentan) consignados en las dos primeras partes del trabajo. Esta parte debe poseer las características de lo que hemos llamado síntesis. En primer lugar, la conclusión debe relacionar las diversas partes de la argumentación, unir las ideas desarrolladas. Es por esto que se ha dicho que, en cierto sentido, la conclusión es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Esta circularidad, empero, debe complementarse con un planteo general del horizonte que la conclusión del trabajo permite entrever, es decir, que se puede insinuar el plan de un futuro desarrollo de las ideas formuladas en la conclusión.

LA REDACCION D ELA MONOGRAFIA

Presentación del problema

Una vez comprendido el sentido del tema, sus implicaciones y su alcance, hay que formular el problema mediante una expresión lingüística lo mas estricta posible. La palabra representa, simboliza o sugiere la idea. Por esos es menester ponderar los términos empleados, aclara su relación con el contexto total y determinar la unidad semántica de este.

A veces, todo el sentido de un problema puede residir en la significación de una palabra relacionarte (una conectiva, como se le llama en la lógica simbólica). Por ejemplo, el problema esencial de la teología de la historia depende de la correcta interpretación de las dos inocentes palabras “de la”. En efecto, la mayoría de los estudios de este genero o la reducen a un capitulo de la teología o intentan anular esta en beneficio del sentido histórico. En cambio, la teología de la historia se justifica, precisamente, como una tentativa de equilibrar lo terreno y lo divino, los hechos históricos y la revelación: es una interpretación de la historia a través de la teología, pero sin reducirla a un mero capitulo de esta. El planteo inverso, que e también incorrecto, consiste en transformar lo sacro en un subproducto de los hechos humanos y de las circunstancias sociales. Como se ve, la clave de una correcta interpretación esta en la manera de entender la relación lógica establecida por las partículas “de la”.

Cuestiones semánticas

Otro elemento lingüístico generador de equívocos suele ser la conjunción “y”, por su indeterminación (en términos de la lógica simbólica, diríamos que es una variable no cuantificada), ya que puede entenderse como un sentido aditivo o relacionarte. En el tema “las paradojas y los sentimientos”, la “y” tanto puede “sumar” los conceptos (las paradojas mas los sentimientos) como relacionarlos (las paradojas en relación con los sentimientos), lo que conduciría, en cada caso, a un planteo distinto.

La filosofía –como la ciencia, la técnica y el arte- posee un vocabulario propio. El lenguaje de la filosofía esta integrado por las mismas palabras del lenguaje corriente (que se incorporan al léxico filosófico con un sentido técnico o analógico), mas los términos nuevos creados ad hoc.

Para entender el lenguaje filosófico y poder manejarlo con soltura, hay que penetrar sus mecanismos interiores. Solo la frecuentación de las obras de los grandes filósofos (un Platón, un Aristóteles, un Kant) posibilita su dominio, al que

se llega mediante la meditación permanente. Se obtiene gran ayuda –sobre todo los estudiantes que se inician en su estudio- de los diccionarios especializados.

Como se ha señalado, uno de los argumentos (que es ya un leitmotiv) de los filósofos científicos se basa en la ambigüedad del lenguaje común al que debe por fuerza recurrir el filósofo (y también, por supuesto quienes lo critican, como este tipo de filósofos). No hay duda que la predica logicista (sintactista y semanticista, diríamos, si se nos permite el uso de estos barbarismos) tiene su razón de ser. Una misma palabra puede ser usada por diversos autores con distintas significaciones, según los respectivos sistemas, y de acuerdo con las épocas.³⁵

Veamos algunos ejemplos: la palabra experiencia posee varios significados

1. Experiencia psíquica, que puede ser “interna”, como en la introspección “objetiva”, como en los hechos del conductismo o “simbólica” como en el psicoanálisis
2. Experiencia física como la que se tiene de los hechos de la naturaleza de nuestro propio cuerpo.
3. experiencia biológica la que se logra en un laboratorio de ciencias biológicas
4. Experiencia estética construida por la contemplación y el goce de la obra de arte o los aspectos interiores de la creación estética.
5. Experiencia matemática como la descrita por matemáticos de fuerte tendencia neoplatónica (Cantor, Hermite, Lautmann, Poincaré). Hermite decía que para él, los números, las funciones y las relaciones matemáticas tenían una consistencia similar a la de los entes biológicos.
6. Experiencia metafísica, que es lo que las doctrinas orientales denominan realización metafísica.

Dentro de la filosofía occidental, el término ha sido introducido con muy distintos significados: “En el lenguaje filosófico la institución significa siempre una forma de aprehensión cognoscitiva directa e inmediata; y por tal carácter precisamente, Descartes, Locke y Leibniz oponían la institución a la deducción o inferencia considerando ambas igualmente como formas de actividad intelectual, y atribuyendo a la institución la tarea de fundamentar toda evidencia y certeza de nuestros conocimientos, inmediatos o mediatos. En cambio, Reid y la escuela escocesa, seguidos por Cousin y el eclecticismo francés, consideraban la institución como un acto de creencia inmediata, anterior a toda reflexión intelectual, y procedente de una especie de instinto espontáneo.

“Kant se alejó de ambos sentidos mencionados al definir la institución como un estado pasivo de la conciencia, que pertenece a la sensibilidad, ya se trate de intuición empírica (de los objetos sensibles), ya de intuición pura (de las formas del espacio y el tiempo);

³⁵ Esta polisemia originada en un uso indeterminado o equivocado del lenguaje no tiene nada que ver con el empleo de símbolos, analogías y hasta de mitos en lenguaje filosófico

nunca según Kant, la intuición puede dar un conocimiento verdadero, sino únicamente la materia de conocimiento intelectual. Por lo contrario, Fichte afirma la existencia de una intuición intelectual de la autoconciencia; y Schelling opone esta intuición intelectual (conocimiento del yo por medio del yo mismo) a la intuición sensible. Schopenhauer avanza más aún en este camino: para él toda intuición es intelectual y solamente el intelecto puede conocerse intuitivamente, llegando a la intuición más perfecta en la contemplación estética, donde capta la naturaleza metafísica, o sea la idea del objeto.

“También los filósofos italianos Rosmini y Gioberti Hablan de intuición («intuito») intelectual del ente, considerado por Rosmini como el fundamento de todos los existentes y por Gioberti como su creador. Pero ambos consideran esa intuición como una recepción (pasiva) o una especie de iluminación irresistible. Es evidente por lo tanto en esta interpretación de la intuición, una herencia o huella del pensamiento religioso o místico, por el cual la intuición es un contacto directo con la divinidad, logrando por gracia divina o por un esfuerzo de voluntad personal, pero que siempre consiste en un abandonar o anonadarse del sujeto, quien en la contemplación extática de Dios se pierde a sí mismo como sujeto, abismándose en su objeto infinito. Análogo reflejo del pensamiento religioso y místico puede conocerse en la interpretación de la intuición dada por Bradley, que la considera como una experiencia espiritual de lo absoluto, en la cual se funden todas las actividades anteriores (sensación, emoción, pensamiento, voluntad) y desaparece toda distinción de sujeto y objeto; sin embargo, Bradley considera esta comunión con lo absoluto inalcanzable en su plenitud de vida para todos los seres finitos, quienes sólo pueden formarse una idea abstracta de la misma.

“Distinto de todos los antecedentes es el sentido que da Bergson a la intuición oponiéndola al conocimiento analítico y discursivo: «Se llama intuición aquella especie de simpatía intelectual por la cual nos trasladamos al interior de un objeto para coincidir con lo que tiene de único y por lo tanto de inexpresable». Por cierto, al reconocer que nuestro propio yo es la realidad que puede, mejor que cualquier otra cosa, ser aprehendida por intuición y por indefectible simpatía, Bergson acerca parcialmente su intuición a la intuición intelectual de Fichte y Schelling; pero le confiere una extensión más amplia y comprensiva.”³⁶

A lo largo del texto anterior, Mondolfo muestra cómo los filósofos, en realidad, han adaptado algunos de los conceptos de intuición a que nos hemos referido más arriba, incluso, su sentido más corriente. El uso de la intuición intelectual, en filósofos como Rosmini y Bradley, corresponde, con bastante aproximación, a la definida por nosotros. No obstante, hay que aclarar que la intuición intelectual pura no es pasiva ni religiosa, como la intuición mística, que es una *gracia*. Por eso, la experiencia mística es gratuita, desde el punto de vista del hombre, en cambio el conocimiento intelectual (metafísico) es el resultado de una búsqueda.

Otra palabra que presenta matices es “ley”, ya que pocos términos son más susceptibles de utilización equívoca: hay leyes lógicas, matemáticas, físicas, químicas, biológicas, económicas, jurídicas, morales, cosmológicas y ópticas. Desde las leyes lógicas y

³⁶ MONDOLFO, R., *ob. cit.*, págs. 195-196.

matemáticas hasta las biológicas hay un abismo. En lo que a las leyes morales se refiere, son normativas, como las jurídicas. Las leyes físico-químicas rigen –con cierto grado de probabilidad- el mundo de los fenómenos, en cambio las leyes lógicas son tautologías y las ópticas se cumplen en un universo trascendente, sin tiempo y sin espacio.

Otras veces, se manejan conceptos técnicos “por aproximación”, es decir, sin precisión –y lo que es peor aún- sin una comprensión mínima de su significación. Verbigracia, el hecho científico que, en realidad, es un ente de razón. En efecto, en la base del hecho está la percepción que no es un acto pasivo de la mente, sino una construcción: la mente aísla el objeto, que originariamente está integrado en una *gestalt* (configuración), lo “recorta” del *continuo* sensorial, y luego abstrae, es decir, separa (que eso significa abstraer) ciertos atributos *permanentes* de magnitud, forma, color. La memoria posibilita el reconocimiento (por la mera sucesión de experiencias). El hecho científico se origina, pues, en la percepción, pero culmina en el concepto porque es el resultado de una abstracción o, como sostienen algunos neokantianos, de un esquematismo a partir de los datos de la percepción.

Otra confusión habitual es la de hechos y valores. Por ejemplo, el materialismo dialéctico clasifica a los hombres, con un criterio económico, en burgueses y proletarios, y los considera *un hecho*. Pero luego proyecta sobre los miembros de ambas clases juicios de valor, identificando a los burgueses con los explotadores, reaccionarios, etc., y a los proletarios con las víctimas, los esclavos, etc. Hay aquí una confusión de hechos y valores.

Este equívoco es, con todo, menos grave que la identificación voluntaria de hechos y valores por un escamoteo lógico (en realidad, paralógico). Por ejemplo, de la circunstancia que en la naturaleza no existen seres iguales (ni dos hojas lo son) se infiere que no es posible sostener la igualdad social. Con un razonamiento similar, podría sostenerse la legitimidad natural de la desigualdad humana. Tanto el igualitarismo como el antiigualitarismo son doctrinas de fundamento ético que, por eso mismo, trascienden lo natural. Más aún, si en la naturaleza los hechos están distribuidos según ciertas leyes, tocaría a una moral sociológica, precisamente, el compensar, con un criterio teleológico, los posibles “errores” o “injusticias” naturales, cualquier arbitrariedad, etc.¹²²

El rápido panorama que acabamos de trazar esta indicando que, en filosofía, como en cualquier otra forma de conocimiento, conviene acudir a un buen vocabulario técnico cada vez que haya duda acerca de la significación de un término. Pero antes de usar un léxico o un diccionario de filosofía, conviene estar informado acerca de las diferencias entre vocabulario o léxico, diccionario o enciclopedia.

¹²² Incluso en biología se llegó a incurrir en este tipo de confusión. Durante mucho tiempo se consideró que el organismo “se defendía” contra los agentes patógenos, como un ejército que resiste y rechaza a una horda invasora. Así como en la medicina pitagórica se usaban los conceptos de armonía y desarmonía, en la fisiología contemporánea se emplearon las nociones “más occidentales” de ataque y de defensa. Las teorías de Selye demostraron que tales “defensas” (el *stress*) pueden constituir verdaderas enfermedades. Por otra parte, el conocimiento de los fenómenos de “resistencia” del organismo a ciertos antibióticos, con la consiguiente modificación ulterior de las cepas microbianas patógenas, ha trastocado esta ingenua visión del organismo como un campo de batalla donde las fuerzas del bien triunfan sobre las del mal. Confusión –lamentable, por lo peligrosa- de hechos y valores.

El vocabulario filosófico tiene una finalidad semántica simple e inmediata;¹²³ su consulta auxilia al alumno que no puede avanzar en la comprensión de un texto por su desconocimiento de algún término técnico. Son condiciones de un buen léxico la concisión y la claridad.

El diccionario de filosofía tiene un objetivo más amplio y ambicioso: es “para estudiar”, además de servir para dilucidar el sentido de algunos conceptos técnicos. Suele incluir bibliografía en cada artículo.¹²⁴

La enciclopedia filosófica es una verdadera *summa* de filosofía.¹²⁵ Los artículos son, en realidad, ensayos o monografías sobre los temas, nociones o teorías estudiadas, se discuten los distintos planteos posibles y se acompaña la bibliografía general y especial de cada tema.

Para terminar, recordemos las enciclopedias generales: la Botánica, la de Treccani, la Francesa, la Alemana y la de Espasa-Calpe; pueden ser usadas con gran beneficio e incluso, pueden ser citadas con prudencia en una bibliografía.

Composición gramatical

Hay un aspecto que, aunque exterior, reviste bastante importancia: la composición gramatical del trabajo. Aunque alguien afirmó que todos los estilos son buenos menos el aburrido, hay que admitir que la forma expresiva refleja, en buena medida, el pensamiento del autor: la facilidad y la claridad del estilo es el resultado del orden y la claridad del pensamiento.

Es conveniente evitar cuidadosamente los periodos extensos, con frases largas, oscuras y sin ritmo. Cuando la construcción es larga, hay que sustituirla por frases breves. En este caso, vigílese la unión entre las oraciones, que puede hacerse exteriormente, por medio de conjunciones o adverbios (“en efecto”, “luego”, “en primer término”, “además”, “asimismo”, “por ello”, etc.) o internamente, es decir, lógicamente. Si la redacción es ceñida y racional se puede eludir el peligro de abusar de las palabras de unión, que gravitan sobre el ritmo de expresión. En síntesis: recomendamos encadenar las ideas lógicamente, siempre que sea posibles.

El estilo tiene un “movimiento”, que depende del temperamento de cada escritor. Con todo, cabe recomendar la mesura, la prudencia y la sencillez, evitando la ironía, el tono excesivamente familiar, la banalidad y los recursos retóricos.

¹²³ Recordemos los vocabularios de la filosofía de Goblot, Cavillier,, Jolivet, Lalande, entre otros. Los de Goblot, Lalane y Jolivet han sido traducidos al castellano: el primero de ellos está agotado.

¹²⁴ En castellano existe uno excelente, el de Ferrater Mora, que por su extensión es casi una enciclopedia de filosofía: es el fruto notable de una de las mentes más lúcidas y eruditas de España. Es muy bueno también el *Dictionary of Philosophy*, editado por D. Runes en la Philosophical Library, en 1942. Hay impresiones ulteriores y una edición económica (completa).

¹²⁵ No podemos pasar por alto la extraordinaria enciclopedia que acaba de publicar (después de varios años de trabajo) el Instituto Gallarate, en Italia. La recomendamos calurosamente a todos los estudiosos de la filosofía.

El estilo y la expresión

Antes de estudiar los estilos de un trabajo de investigación, hay que hacer alguna referencia al problema del lenguaje mismo. En primer término, conviene no perder de vista la distinción establecida por Heidegger en estudios recientes, entre el lenguaje como instrumento y el lenguaje como instauración de la realidad. Según esto, el lenguaje de los poetas es *revelador* del ser de lo existente: cuando el poeta nombra –o dice-, *patentiza* la realidad. Esta concepción, metafísica de la palabra confiere al lenguaje un valor existencial, de modo tal que más que un *instrumento* sería una forma de vida, *desde* la cual aprehendemos el mundo.

Si en cambio, consideramos el lenguaje como un medio de comunicación, o de transmisión del conocimiento, podemos definirlo como un conjunto convencional de signos, entendiendo por signos las unidades que lo componen. Si conferimos a la palabra unidad su sentido matemático de cantidad convencional, resulta que, según el plano lingüístico, elegiremos como unidad la adecuada a ese nivel: en fonética, será el fonema; en sintaxis, la oración, etc. Desde un punto de vista instrumental, podemos clasificar las formas expresivas en: a) lenguaje coloquial, que es el lenguaje corriente o discursivo; b) lengua literaria, o sea la que usamos con fines estéticos, y c) lengua técnica, que es el sistema de expresión de la ciencia y la filosofía.

Finalmente, si consideramos el lenguaje desde el punto de vista de sus funciones, hay que distinguir tres usos: a) expresivo; b) informativo, y c) directivo. Es utilizado en función expresiva cuando sirve para comunicar –o, simplemente, expresar- emociones y sentimientos: ejemplo, el lenguaje coloquial. El uso informativo se caracteriza porque las palabras o signos tienen la finalidad de transmitir una información (conocimiento); ejemplo: el lenguaje científico. El lenguaje directivo es el empleado para actuar sobre la conducta de los hombres. Ejemplo, el lenguaje de la propaganda. Es evidente, por otra parte, que el lenguaje corriente puede ser usado con las tres funciones apuntadas. Además, la función está determinada por la intención en un grado tal que, verbigracia, el lenguaje de la propaganda, cuya finalidad es directiva, se vale tanto de la lengua informativa como de la expresiva.

Hechas estas aclaraciones, consideraremos ahora el problema de los diversos estilos de un trabajo de investigación. Empecemos por advertir que, en todos los casos, el estilo debe caracterizarse por ser *cognoscitivo*, es decir que debe reflejar una inquietud reflexiva. EL uso de un estilo parcialmente literario puede ser conveniente, sin embargo, en estudios de naturaleza estética e incluso en psicología. Abundantes ejemplos pueden recogerse en los libros de Freud; en algunos de sus trabajos sobre personajes históricos (Moisés, Miguel Ángel) o, simplemente, en ciertas historias clínicas, la utilización de un estilo literario puede enriquecer científicamente la obra. En efecto, la exploración de lo individual encuentra un vehículo adecuado en la lengua literaria. Así, pues, no hay que tener miedo de emplear ciertas formas expresivas si no se pierde de vista el objetivo científico, es decir, si se conserva *internamente*, un estilo cognoscitivo.

Otra nota que debe buscarse es lo que algunos autores han denominado *estilo académico*, caracterizado por la búsqueda de la precisión a través de un vocabulario técnico. Propio de la ciencia y la filosofía, corresponde a la lengua técnica (véase más arriba), es teórico y especulativo. En el caso en que haya que recurrir a las palabras corrientes, se las despoja de sus significados vagos o indeterminados definiéndolas técnicamente.

A veces, un estudio puede usar el estilo erístico, en el que existe un gran interés en cierto tipo de prueba, como las estadísticas y los datos experimentales. Suele ser frecuente en las obras pertenecientes a las ciencias de la cultura.

En los trabajos de lógica y matemática el estilo es predominantemente *simbólico* y *formal* y, dentro de lo posible, *postulacional*. El aspecto simbólico del estilo se caracteriza por el uso de signos artificiales, neologismos y notaciones especiales. Los desarrollos son estrictamente deductivos y se busca la mecanización de los signos mediante reglas convencionales que hagan posible las transformaciones. Ejemplo: los trabajos de lógica, matemática, psicometría, sociometría, economía, matemática, etc.

La formalización consiste en usar el simbolismo como carente de significación o de cualquier contenido experimental. La validez de los símbolos utilizados no depende del *contenido*, sino el *uso* correcto de las *reglas* que los vinculan entre sí. El aspecto formal del estilo hace posible el manejo operatorio de los signos. Como los símbolos formalizados pueden luego ser objeto de diversas interpretaciones, una de las ventajas de este estilo es su aplicación a diversos campos de conocimiento.

El buen sentido es, en última instancia, el que determina el estilo, ya que si bien es cierto que en lógica y matemática conviene el uso de expresiones simbólicas formalizadas, en las ciencias de hechos no se puede prescindir de un lenguaje formado por palabras técnicas y por expresiones extraídas del lenguaje coloquial. Algunas consideraciones análogas cabe formular con respecto a las ciencias de la cultura, salvando las excepciones señaladas en párrafos anteriores.

Normas para las citas bibliográficas

Aun cuando no existen normas de validez universal para las citas bibliográficas, hay algunos conceptos normativos que conviene observar para no caer en el desorden o la incorrección. En la actualidad se emplean varios sistemas de citas bibliográficas para anotar las referencias de pie de página, o las citas reunidas al final de un trabajo de investigación.

La primera recomendación se refiere al uso moderado de las mayúsculas. Por ejemplo, se escribirá: “Introducción a la lógica simbólica”, y no “Introducción a la Lógica Simbólica”, Asimismo, en una enumeración de disciplinas, se preferirá “lógica”, “matemática”, “economía”, etc., a “Lógica”, “Matemática”, “Economía”, etc. Sin embargo cuando la expresión puede dar lugar a un equívoco, o resulta simplemente ambigua, se usarán las letras mayúsculas. Verbigracia, “La Razón” o incluso LA RAZÓN y no “la razón” o “La razón”, si nos referimos al diario homónimo.

Cuando exista alguna duda acerca de un dato citado, hay que poner a continuación un signo de interrogación. Por ejemplo, si no sabemos con certeza la fecha de nacimiento de un autor, o de la publicación de un libro, escribiremos: 1912?

Los corchetes [] se usan para indicar que lo consignado en su interior no está en la portada del libro (pudiendo provenir de otro lugar de la obra, o de un repertorio bibliográfico).

Aun cuando ya se han dado algunas indicaciones generales acerca de citas, en el párrafo sobre *La técnica de las fichas*, consignaremos, en este lugar, las normas actualmente aceptadas, con todo detalle.

La cita de un libro está constituida por 3 partes: a) autor; b) título; subtítulo; traductor; ilustrador, etc.; edición (cuando no es la primera); c) lugar, editor y fecha. Estas 3 partes son indispensables; a ellas se le puede agregar: el número de páginas, las ilustraciones y la serie.

Ejemplos:

- 1) SINNOT, Edmund W., *La biología del espíritu*. Traducción de Josefina Osorio. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1960, 186 páginas. (Breviarios.)
- 2) NAGEL, Ernest; NEWMAN, James R., *Gödel's Proof*. Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1959, 113 págs.

Cuando los autores son más de 3, se procede como en el ejemplo siguiente:

- 3) RASCOVSKY, A. y otros, etc., etc.

En los casos en los que falta alguno de los datos del grupo (c), se indica respectivamente, s/I; s/e; s/f. cuando faltan los 3 datos, se usa la siguiente: s.n.t., que significa "sin notas tipográficas".

La cita de un artículo de revista está constituida por 3 partes, que son: a) autor del artículo; b) título del artículo; c) título de la revista, seguido del lugar de edición solamente en el caso de que el título por sí solo no permitiera localizar la revista, o so se editaran varias revistas con el mismo nombre; serie, volumen, número, fascículo y páginas: fecha (abreviando los meses).

Ejemplo:

OSTROV, León, *Los aspectos abisales del alma*. (Revista de la Universidad de Buenos Aires, 5ª época, año 8, nº 2, págs. 193-208, abril-junio 1963.)

Para citar un capítulo determinado, o parte de un libro, el título completo de éste pasa a un segundo plano, como el que ocupan, en los casos anteriores, el título y los datos de la revista. En esos casos, se usa la expresión "En su:"

Ejemplo:

VERA, Francisco, *Las geometrías no-euclídeas*. (En su: Breve historia de la geometría, Buenos Aires, Losada, 1948, cap. XI, págs. 134-155.)

Independientemente del tipo de obra (libro, artículo, etc.), existen normas para citar apellidos y nombres de autores, que suelen variar según las lenguas:

- a) En las citas de apellidos franceses, españoles e italianos, el primer apellido es el que encabeza la cita. Ejemplo: Ortega y Gasset, José; y no Gasset, Ortega José.
- b) En los apellidos ingleses, se considera palabra de orden el segundo, pues el apellido de la madre debe anteceder al del padre, de acuerdo a una costumbre sajona. Ejemplo: Mill, John Stuart; y no stuart Mill, John.
- c) En los apellidos portugueses, se considera palabra de orden el último. Por ejemplo, Brandao, Joao Silva Barros; y no Silva Barros, Joao, ni Barros Brandao, Joao Silva.
- d) En los apellidos españoles y portugueses con prefijos, éstos se posponen. Ejemplo: Casas, Cristóbal de las; y no las Casas, Cristóbal de.
- e) En los apellidos italianos, los prefijos se anteponen. Ejemplo: De Angelis, Pedro; y no Angelis, Pedro de.
- f) En los apellidos franceses, los artículos simples y las preposiciones individuales se anteponen. Ejemplo: Le Bourgeois, Jacques; y no Bourgeois, Jacques le. Sin embargo, cuando las preposiciones son simples, se posponen. Ejemplo: Hagen, Theodor von. (Hemos tomado estos ejemplos del Boletín de la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, n° 1, junio de 1961, págs. 3-10.)
- g) En los apellidos alemanes, holandeses, daneses y escandinavos, las preposiciones se posponen.

LA MONOGRAFÍA O EL ARTÍCULO CIENTÍFICO

A) LA NATURALEZA DE LA MONOGRAFÍA

La elaboración de la monografía, nombre con el que se conoce en la vida universitaria al primer intento de escribir un artículo científico, requiere por lo menos, de un previo adiestramiento en las técnicas de la lectura, del resumen del libro, del informe. A través de todos esos pasos, el alumno debe haber perfeccionado su capacidad de análisis y de inducción a la vez que su habilidad para dominar un conjunto cada vez mayor de materiales, gracias al paulatino desarrollo de un espíritu de síntesis constructiva.

Más claro: no es tarea que, sin grave riesgo, pueda ser encargada a un adolescente que inicia sus estudios y que debe perfeccionarse en otras tareas previas, sino al que ya tiene un cierto tiempo de dedicación a las labores académicas.

En verdad, la elaboración de una monografía es una oportunidad para que el estudiante promedio de Ciencias humanas, que no se dedicará, a la investigación científica, alcance un cierto nivel técnico que le permita redactar ciertos tipos de documentos de la vida

profesional con orden y claridad y para cumplir con ciertos trabajos que le serán exigidos antes de otorgarle los grados profesionales. La monografía, pues, es un importante paso del adiestramiento en la metodología de la investigación que puede y debe dominar el profesional de una disciplina intelectual. Pero a su vez, para el estudiante que posea una definida orientación científica y académica, constituye un primer paso decisivo hacia las tareas de la investigación. En el ahínco con que el estudiante cumple esta tarea se distingue al investigador de aquel que no se dedicará a la ciencia pura, sino a sus aplicaciones profesionales. Porque, muchas veces, una de estas monografías puede llegar a tener tal calidad que se convierta, tras una minuciosa labor de reajuste, en la obra ya segura del nuevo investigador, publicable como artículo científico en una revista especializada. Y algunas veces, como veremos más adelante, en el caso de las Ciencias humanas, una de esas monografías puede abrirse, debido a su originalidad, a mayores perspectivas de futuro. Porque, por allí mismo, la inquietud puede llegar a canalizarse, con el paso de los años, en una tesis doctoral que le permitirá obtener el grado académico correspondiente. Téngase muy presente, sin embargo, que en Ciencias ninguna monografía alcanza este tipo de originalidad exigida a la tesis y, por tanto, si bien la monografía es un paso en el adiestramiento, no puede ser ella misma base de una futura tesis.

La tesis que es una monografía científica original de cierta mayor extensión, es, en cierto modo, el primer libro que escribe el que se dedicará a la investigación en Ciencias humanas y, de hecho, en un buen número de casos, merecerá ser publicado como tal. En cambio, cuando sin haberse disciplinado a propósito de una monografía, se llega a la elaboración de la tesis doctoral, es dudoso el resultado de esta última empresa a pesar de cualquier dosis de buena voluntad y tesón que se tenga.

Es fácil advertir, pues, el error que significa condicionar los meros títulos profesionales a la presentación de una tesis, lo que lleva a una indudable pérdida de calidad de éstas, así como también a que, por falta de título profesional en alguna profesión, se considere el título doctoral como requisito para el ejercicio de la profesión.

Pero para cumplir con el propósito de identificarse definitivamente, gracias a la monografía, con los métodos de la investigación científica, es conveniente consultar, paso a paso, una metodología general de ella (véase Tercera parte) y pedir consejo a un profesor experimentado en dichas tareas. A pesar de que en la tercera parte de este manual ofrecemos una detallada metodología de la investigación, que deberá asimilar íntegramente quien vaya a elaborar una tesis, creemos conveniente ofrecer aquí, a propósito de la monografía y al alcance del estudiante de las secciones de cultura general de la Universidad, un breve resumen que puede ser utilizado como última consulta por quienes se hallan empeñados en elaborar alguno de los pequeños trabajos anteriormente descritos en esta segunda parte y como una lectura indispensable para el estudiante que intente realizar una monografía, quien, cada vez que necesite ampliar o profundizar sus conocimientos o resolver particulares dificultades de algunos pasos de su trabajo, deberá también leer con atención el capítulo correspondiente de la tercera parte de este manual. Valga también el presente capítulo, para el estudiante que desee escribir una tesis, como lectura preliminar antes de leer detenidamente, a lo largo de su investigación, la tercera parte de este manual.

B) EL TEMA

El verdadero punto de partida de una monografía no es la necesidad de cumplir con una exigencia impuesta por las normas universitarias, sino el sentir verdadero entusiasmo por un tema y preferirlo entre otros posibles. Gracias a un tema predilecto nace y crecen sus páginas alrededor de él.

Pero no siempre es fácil encontrar temas. Hallarlos supone un hábito de leer y haber adquirido, a través de la lectura, una especial sensibilidad alerta para descubrirlos. En Ciencias se requiere, por lo general, tener además alguna experiencia de laboratorio y haber desarrollado, a través de ella, una penetrante capacidad de observación. Y no siempre cuando se busca por primera vez, uno alcanza a encontrarlos por sí mismo, sino es con la ayuda de una persona que nos oriente. Y, en muchos casos, es posible afirmar que el principiante sólo se limita a elegir uno de los temas propuestos por el profesor, en cuyo caso es indispensable que, una vez elegido, el estudiante concentre su atención sobre él y cultive su personal interés por el tema, que sea capaz de asimilarlo, de sentirlo como una de sus más vivas preocupaciones.

En cualquier caso, debemos tener en cuenta cuáles son las características que hacen que un tema sea verdaderamente valioso para elaborar una monografía.

En primer lugar, convendrá que el tema sea bastante sencillo. Porque diversos temas, ligados por alguna idea común bastante débil, pueden aparecer engañosamente como un solo tema, llegamos, a veces, al extremo de equivocarnos eligiendo un verdadero conglomerado de temas heterogéneos y carentes de toda relación. Nada mejor para hacer más eficaz nuestro empeño de principiantes que cerrar nuestra atención sobre un único tema.

En segundo lugar, el tema deberá ser claramente delimitado, es decir, es indispensable que lo entendamos con precisión para poder trabajar con seguridad sobre él. Cuando el tema es confuso para nosotros porque desconocemos sus límites o no es, realmente, un tema delimitable, conviene hacer el esfuerzo de aclararlo mediante una cuidadosa discusión.

En tercer lugar, es necesario que el tema sea pequeño en extensión, de modo que el volumen del artículo sea, por lo general, mínimo, precisamente porque, en muchas oportunidades, a la hora de la redacción resulta ser de un número considerable de páginas. De cualquier manera, puede decirse, en cambio, que un tema de cierta importancia y extensión es el que nos permite realizar la investigación más o menos amplia de la tesis. Justamente, la monografía en este sentido, es un entrenamiento necesario para enfrentar después las grandes dificultades que un trabajo con un volumen considerable de materiales, y con una redacción final amplia de aproximadamente 120 a 400 páginas, presenta.

En cuarto lugar, es conveniente aclarar, en este nivel, no es indispensable que la monografía se ocupe de un tema absolutamente original, tampoco que sea realizada con una perspectiva crítica del todo original. Aunque, naturalmente, sería deseable que así fuera, lo cierto es que para un aprendizaje de los métodos, cualquier tema, claro y pequeño es digno de ser estudiado en una monografía.

De todos modos, conviene que el estudiante discuta las características y el valor de su tema con la persona que se encargue de conducirlo en el trabajo, quien con sus conocimientos y experiencias, puede ayudarlo mucho en la acertada evaluación de la importancia y viabilidad del tema.

C) LA INFORMACIÓN

Una vez elegido y delimitado el tema de la monografía, es necesario explorar las fuentes de información para obtener el necesario conocimiento de la bibliografía más elemental e importante acerca de nuestro tema. Es cierto que al elaborar nuestra primera monografía, se depende, en gran medida, del consejo y la ayuda del profesor, pero es muy provechoso empezar a independizarnos, aprendiendo a elaborar una bibliografía especializada completa de la materia.

Para ello hay que acudir a los más comunes depósitos de información, empezando por utilizar las bibliotecas institucionales y públicas, familiarizándose con ellas, de tal modo que se conozcan tanto la disposición de sus diversas secciones cuanto la organización de sus fondos y sus correspondientes catálogos bibliográficos de autores, títulos y materias. En ellas, pues, se encontrarán noticias bibliográficas y ciertos datos útiles para nuestra primera incursión en el tema.

Quizá la tarea de precisar el sentido exacto de nuestro tema nos llevará todavía a consultar los diccionarios generales o especializados de la disciplina particular, para delimitar cada vez mejor el alcance de la terminología. Inmediatamente después, en las enciclopedias, ya sean generales o especializadas, y en los manuales, compendios, tratados o introducciones de la disciplina encontraremos una visión general y orgánica de nuestro asunto y una ordenada bibliografía fundamental acerca de él. Pero quizá la más completa información pueda extraerse de la lectura del libro más reciente y serio sobre el tema, o temas inmediatamente relacionados con el nuestro.

Ahora bien. Para reunir una bibliografía completa se suela acudir a ciertos repertorios bibliográficos generales sobre el área de nuestros estudios y también, a veces, a algunas bibliografías especializadas sobre nuestra materia particular. En ausencia de éstas, o con el objeto de completarlas, es posible acudir a las revistas científicas especializadas para revisar sus secciones de catálogo bibliográfico y recoger en ellas nuestro repertorio personal de trabajo.

Es casi absolutamente imposible hallar y utilizar toda la bibliografía existente sobre nuestro tema, pero es indispensable hacer un esfuerzo para leer todos los principales y más extensos trabajos sobre él, leídos los cuales, podría uno decidirse a cerrar esta etapa de la investigación. Conviene, pues, adoptar ciertos criterios para establecer un orden de prioridades en nuestra búsqueda de la bibliografía y en nuestra lectura.

En primer lugar, será indispensable leer aquella obra de aquel autor a la que todos los estudiosos reconocen máximo valor en el tratamiento del tema a través de las citas y

comentarios de sus trabajos. En segundo lugar, hay que preferir la lectura de las obras más modernas por cuanto ellas aprovechan, por lo general, toda la experiencia anterior e, inclusive si son realmente serias, constituyen una renovación de la investigación. En tercer lugar, hay que preferir las obras de mayor volumen a las páginas volanderas de los pequeños artículos de revistas culturales y periódicos; sin embargo, hay que prestar especial atención a los artículos de revistas científicas acreditadas por más pequeños que ellos sean.

A través de esta utilización de la información conseguida, hay que perseguir determinados objetivos inmediatos: conviene identificar con precisión la naturaleza del tema de nuestro trabajo como manera de orientar mejor nuestros esfuerzos en la investigación; poner máximo empeño en descubrir el saber común acerca del tema que suponen y repiten casi unánimemente todos los autores, conocer cuáles son los métodos e instrumentos considerados más eficaces en la investigación de esa materia; ver con claridad cuáles son los aspectos fundamentales del tema que estudiamos. Para todo lo cual, convendrá realizar, de inmediato, pequeñas calas en la materia misma de estudio, lo cual nos permitirá corroborar nuestras certidumbres o descubrir nuevos giros o distintos aspectos.

En esta labor de recoger la información principal, gracias a la cual se elaborará un acertado plan de trabajo y más tarde se empezará el proceso de recolección de los materiales, es conveniente usar la ficha bibliográfica por la facilidad de manejo que ella nos brinda para nuestro trabajo científico. Para aprender a elaborar la ficha bibliográfica véase el capítulo 15, E, de este manual.

D) EL PLAN

Cumplidas todas las etapas anteriormente descritas, el estudioso poseerá un tema y un objetivo claramente delimitados y también un cierto conocimiento de los aspectos más interesantes del tema, de las fuentes directas utilizables, de los puntos discutibles de la bibliografía crítica existente, de la aplicabilidad de los métodos de análisis e interpretación, de los alcances y utilidad de los instrumentos de trabajo. Y aún podemos decir que al término de ellas, poseerá ya una cierta idea acerca de la organización general del trabajo, de ciertas secuencias concretas de sus partes y vislumbrará ya algunas conclusiones.

Es pues, el momento más apropiado para elaborar el plan de trabajo que tiene por objeto conducir eficaz y certeramente la investigación. Si bien el éxito del trabajo depende de él, conviene sin embargo, tener presente que este plan no es inmutable; en verdad, a la vez que guía la investigación suele ir transformándose paulatinamente, lo cual quiere decir que la investigación progresa. En la misma medida en que es indispensable cuidar celosamente de su correcta formulación, es necesario vigilar...

MICROHISTORIA

¿Una alternativa a la totalización?

La posmodernidad desnudó las fisuras de los macrorrelatos históricos.

Desde hace varios años, en Europa la “microhistoria” se propone recorrer caminos alternativos. La llegada a Uruguay de uno de sus principales exponentes, Giovanni Levi, justifica este informe.

Diego Sempol

En la historia hay ocasiones en las que el arte está un paso adelante respecto de las ciencias sociales. Nada más cerca de esto que lo que sucede entre la práctica historiográfica de la microhistoria y la lección que encierra aquella obra maestra de Michellangelo Antonioni *Blow up*. En esa película el protagonista, un fotógrafo londinense, presencia una escena en un parque que no logra entender hasta que descubre mediante la ampliación continua de una de sus fotos un detalle que lo pone en la pista de una nueva lectura sobre lo sucedido, completamente diferente a la que tenía hasta ese entonces. La ficción ponía así de manifiesto la significación que puede tener en ocasiones la escala en el proceso de entendimiento de la totalidad. Casi dos décadas más tarde del estreno de la película, y ya en el terreno de la historia, un grupo de jóvenes se planteó aceptar los desafíos aparejados a la variación en la escala en la investigación histórica. Hoy la microhistoria es uno de los centros del debate en la historiografía europea, mientras se produce una creciente internacionalización de su práctica. Muchas de sus producciones han logrado un éxito masivo de público, tales como *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg, que ya ha sido traducido a más de cinco idiomas.

LOS ORIGENES

El núcleo fundador de esta nueva disciplina se formó en Italia durante los primeros años sesenta. Muchos de sus integrantes, como Giovanni Levi, Carlo Ginzburg y Franco Ramella, si bien tuvieron un origen ideológico marxista, criticaron tempranamente al Partido Comunista Italiano, pasando a formar parte de grupos de acción radicales antisistémicos y anticomunistas al mismo tiempo. En los setenta el grupo comenzó su largo camino hacia la visibilización gracias a la revista *Quaderni Siorici* y en los ochenta a través de la colección *Microstorie*. La falta de textos fundadores o de una teoría sistematizada hacen que la microhistoria sea más que nada un conjunto heterogéneo de prácticas historiográficas, como señala Levi, y no una teoría propiamente dicha.

GUERRERO, Figuren Rita (2002). “El diario de campo en el desarrollo del proyecto posprimaria, (una propuesta de registro y sistematización)”, CONAFE-HGO. (Mimeo).

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
DELEGACIÓN HIDALGO
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
PROYECTO POSPRIMARIA RURAL COMUNITARIA
EL DIARIO DE CAMPO EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO
POSPRIMARIA
(UNA PROPUESTA DE REGISTRO Y SISTEMATIZACION)

Elaboró:

Pag.- 337

Rita Guerrero Eiguren
Pachuca, Hidalgo
Enero 1998

I Diario de Campo y el desarrollo del proyecto de Posprimaria

1. El Diario de Campo como herramienta para la experimentación, consolidación y seguimiento del proyecto de posprimaria.

Las características del proyecto (el diseño y la operación simultánea y la flexibilidad de funcionamiento en las comunidades donde se desarrolla) requieren la recuperación permanente de las experiencias de los I.C. en su trabajo educativo.

El diario de campo es un instrumento valioso para recopilar información significativa (datos, hechos, procesos, etc.) de la realidad en la que se desempeñan. El espacio aulico y comunitario en el que se desarrolla la práctica docente se entiende como el campo de trabajo educativo a ser recuperado.

La información registrada por los I.C. en el diario de campo supone un trabajo posterior de organización y análisis a partir de una reflexión que permita identificar problemática y aspectos a solucionar, así como aciertos y logros que requieren ser consolidados.

Una mirada reflexiva del trabajo de campo aporta al proyecto elementos de retroalimentación indispensables en esta etapa de experimentación. Además, el diario de campo es un “testigo biográfico” que da fe de la evolución del desempeño de cada I.C. y del proceso de aprendizaje de los alumnos. Permite recuperar la memoria de las concepciones o ideas iniciales del I.C. y el proceso de reconstrucción de las mismas a partir de su práctica cotidiana. Rescatar el proceso de avance en el trabajo es doblemente rico, implica, por una parte, sistematizar los cambios de las ideas didácticas, y por otra, da cuenta del crecimiento personal de los participantes, estos dos elementos aportan al diseño experimental del programa; el primero en términos concretos ya que posibilita la consolidación y ajustes de estrategias de enseñanza y aprendizaje y el segundo porque una mirada más amplia y reflexiva de la situación educativa, por parte de los Instructores, da pistas imprescindibles para la construcción de la propuesta.

II. Qué registrar en un Diario de Campo

La información recopilada en un diario de campo proviene de dos fuentes fundamentales:

- a) la observación directa de la práctica educativa, en la que el Instructor participa como sujeto involucrado en el proceso (la elaboración del diario supone un ejercicio de “descentramiento” del instructor que debe verse a sí mismo como un “otro” en un escenario donde se desarrolla su trabajo) y
- b) la información obtenida de otros sujetos del proceso (alumnos, padres, miembros de la comunidad, capacitadores) considerados informantes claves.

Si bien, el diario de campo es un relato espontáneo de los acontecimientos al final de una jornada de trabajo, supone que el Instructor registre, en el momento que suceden los hechos, algunas palabras o claves para recordar o sucedido y desarrollarlo después con calma.

BLOQUE IV

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL INFORME FINAL

TAYLOR, S.J. y Bogdan R. (1992). "El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa". En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, pp. 159-174

ANÁLISIS EN PROGRESO

Quizás sea engañoso dedicar un capítulo separado al trabajo con los datos, puesto que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa*. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones. En muchos estudios los investigadores se abstienen de seleccionar escenarios, personas o documentos adicionales para su estudio hasta que han realizado algún análisis inicial de los datos. Esto es necesario tanto en la estrategia del muestreo teórico de la teoría fundamentada, como en la búsqueda de casos negativos de la inducción analítica.

Desde luego, hacia el final de la investigación, todo demuestra que el investigador se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos. Muchos de los pasos que bosquejamos en las secciones siguientes, como por ejemplo el recorte de los datos, se dan después de que los datos han sido recogidos.

Algunos investigadores prefieren tomar distancia respecto de la investigación antes de iniciar un análisis intensivo. Algunas consideraciones prácticas pueden también forzar al investigador a posponer el análisis. Por ejemplo, a veces se subestima la cantidad de tiempo que se necesita para transcribir las cintas grabadas de las entrevistas.

Es una buena idea comenzar el análisis intensivo lo antes posible, después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos. Cuanto más se espere, más difícil resultará volver a tomar contacto con los informantes para aclarar algunos puntos o atar algunas hebras sueltas. Algunos investigadores tienen contactos ocasionales con los informantes a lo largo del análisis de los datos e incluso después de que los datos han sido analizados y el estudio redactado (véase Miller y Humplireys, 1980). Los investigadores también pueden hacer que los informantes lean los borradores para controlar su validez (Douglas, 1976).

Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. En esta sección describimos el enfoque básico que utilizamos para dar sentido a los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativos.

Nuestro enfoque se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*. Este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Como surge del análisis que sigue, las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con Glaser y Strauss, a nosotros nos interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos. Logramos esto último mediante la descripción y la teoría. Así, los conceptos sociológicos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión. Además, nuestro enfoque subraya el análisis de los “casos negativos” y del contexto en el que fueron recogidos los datos con más énfasis que el que pone el método de Glaser y Strauss, aunque no llegue a imponer la búsqueda sistemática de generalizaciones y universales implicada en la inducción analítica.

En la investigación cualitativa, los investigadores analizan y codifican sus propios datos. A diferencia de lo que ocurre en la investigación cualitativa, en este caso no existe una división del trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Descubrimiento

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con

frecuencia, ese es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos *Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles*. No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos, pero las sugerencias siguientes pueden poner al lector en la buena senda.

1. ***Lea repetidamente sus datos.*** Reúna todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y léalos cuidadosamente. A continuación vuelva a leerlos. En el momento en que esté listo para iniciar el análisis intensivo, debe conocer sus datos al dedillo. Algunos investigadores pasan semanas o incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.

Como se sugirió en el capítulo sobre el trabajo de campo, siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos. Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan.

2. ***Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.*** Se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos. En la observación participante, los investigadores a veces emplean los “comentarios de observador” para anotar temas y registrar interpretaciones, mientras que en las entrevistas en profundidad se puede usar con el mismo propósito el diario del entrevistador. A medida que se leen los datos, también se pueden efectuar anotaciones en los márgenes.

Algunos investigadores redactan memorandos para sí mismos cuando se encuentran con temas en sus datos o aprehenden conceptos que podrían aplicar a lo que están estudiando. Por ejemplo, Charmaz (1983) describe un proceso de redacción, clasificación e integración de memorandos para el desarrollo de teorías fundamentadas. Desde luego, en la investigación en equipo los memorandos ayudan a los investigadores a mantenerse al día con lo que todos los miembros están aprendiendo y pensando. Spradley (1980) emplea formularios, listas, mapas y diagramas muy elaborados para descubrir pautas subyacentes.

3. ***Busque los temas emergentes.*** Es preciso buscar en los datos los temas o pautas emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares (Spradley, 1980). *No vacile en confeccionar listas tentativas de temas en esta etapa del proceso*. Pero no apueste a ninguna idea en particular hasta haber tenido la oportunidad de experimentarla y controlarla.

Algunas pautas se destacarán en sus datos. En el estudio institucional, las “restricciones físicas”, el “ser castigado”, “limpiar la sala”, las “medicaciones” y los “programas” eran temas frecuentes de conversación. El vocabulario del personal incluía expresiones tales como “bajo grado”, “muchacho trabajador”, “momento de dar una vuelta”.

Otras, pautas no son tan evidentes. Hay que buscar significados más profundos. En su estudio titulado *Stigma*, Goffman (1963) cita una carta ficticia rica en comprensión sociológica y compasiva en términos humanos. Esa carta permite demostrar el modo en que los temas se pueden identificar en los datos.

Querida Señorita Corazón Solitario:

Ahora tengo dieciséis años y no sé qué hacer; apreciaría mucho que usted me lo dijera. Cuando era una niña no me parecía tan malo porque me acostumbré a que los chicos de la manzana se rieran de mí, pero ahora me gustaría tener amigos como las otras chicas y salir los sábados por la noche, pero ningún chico me lleva porque nací sin nariz, aunque soy buena bailarina y estoy bien formada y mi padre me compra linda ropa.

Me siento y me miro a mí misma todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en el medio de la cara que asusta a la gente y también a mí misma así que no puedo culpar a los muchachos porque no me inviten. Mi madre me quiere, pero llora terriblemente cuando me mira. ¿Qué hice para merecer ese destino terrible? Aunque hubiera echo algunas cosas malas, no hice nada antes de tener un año y yo ya nací como soy. Le pregunté a papá y él me dijo que no sabe, pero que quizás yo hice algo en el otro mundo antes de nacer, o que estoy siendo castigada por los pecados de él. Yo no creo esto porque es un hombre excelente. ¿Tengo que suicidarme?

Sinceramente suya,

Desesperada

En esta pieza pueden verse unos cuantos temas. El primero es la desesperación. “Desesperada” dice que se mira y llora y pregunta si debe suicidarse; la firma misma refleja ese estado mental. El tema siguiente se relaciona con el intento de hallar una explicación para su situación “¿Que hice, pregunta, para merecer ese destino terrible?” Continúa especulando sobre lo que pudo haber hecho en “el otro mundo” y sobre los pecados de su padre. Un tercer tema, que es algo más sutil, tiene que ver con los significados del estigma físico en diferentes momentos de la vida de una persona. “No le parecía tan malo” cuando era pequeña pero en la adolescencia, cuando otras jovencitas tienen novios y salen los sábados por la noche, es insoportable. Un tema final se relaciona con el hecho de que las cualidades de “Desesperada” no prevalecen sobre su estigma. Puede ser una buena bailarina, estar bien formada y lucir linda ropa, pero de todos modos no consigue que la inviten.

4. **Elabore tipologías.** Las tipologías, o esquemas de clasificación, pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. Una clase de tipología se relaciona con el modo en que las personas clasifican a los otros y con los objetos de sus vidas¹. En el estudio institucional, el investigador elaboró una tipología del modo en que el personal clasificaba a los residentes, confeccionando una lista de los términos que empleaban para

¹ Los científicos sociales a veces diferencian el enfoque *émico* del enfoque *ético*, y los *conceptos de primer orden de los conceptos de segundo orden* (Emerson, 1983; Patton, 1980). De acuerdo con el enfoque *émico*, la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados (conceptos, tipologías, etcétera) de las personas que se estudian. Estas categorías de si son conceptos de primer orden. En el enfoque *ético*, los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio. Estos se denominan conceptos de segundo orden, puesto que se trata de “constructos de los constructos elaborados por los actores de la escena social” (Schutz, 1962, pág. 6). La primera clase de tipología que describimos se relaciona con el enfoque *émico* y los conceptos de primer orden; la segunda está relacionada con el *ético* y los conceptos de segundo orden. Como nuestro examen lo indica, ambos enfoques pueden emplearse en un estudio único.

referirse a ellos. Empleaban palabras tales como “hiperactivos”, “peleadores”, “espásticos”, “vomitadores”, “fugitivos”, “pestes”, “muchachos de comedor”, “muchachos trabajadores” y “favoritos”.

La otra clase de tipología se basa en el esquema de clasificación del propio investigador. Así, en el estudio institucional, el investigador quiso saber si personal de atención decía y hacía cosas diferentes según fuera el tiempo que llevaba trabajando en la institución. El sentido común convencional sugería que los empleados antiguos estarían más atrincherados en sus perspectivas. Clasificando al personal según fuera nuevo o antiguo, podía examinar si este factor parecía determinar alguna diferencia. Llegó a la conclusión de que esta distinción de sentido común entre empleados nuevos y antiguos tenía poco que ver con sus perspectivas y prácticas.

5. Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas. El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los *conceptos* son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos. En la investigación cualitativa los conceptos son instrumentos sensibilizantes (Blumer, 1969; Bruyn, 1966). *Los conceptos sensibilizadores*, según Blumer (1969, pág. 148) proporcionan un “sentido de referencia general” y sugieren “direcciones para la observación”. Blumer continúa explicando que los conceptos sensibilizadores son comunicados por “la exposición que produce una imagen significativa, inducida por las ilustraciones aptas que permitan aprehender la referencia en los términos de la experiencia propia”. Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos. El de estigma es un ejemplo excelente de concepto sensibilizador. Cuando pensamos en el estigma como una mácula en el carácter moral, y no solamente como una anomalía física, estamos en mejores condiciones para entender lo que experimenta la “Desesperada” citada por Goffman (1963), y para relacionar esa experiencia con la de otros.

El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo. Puede ser aprendido, pero no objeto de una enseñanza formal. No obstante, hay algunos lugares en los que se puede empezar. Primero, buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen. A los conceptos de los informantes los denominamos *conceptos concretos*: “...el concepto concreto se deriva nativamente de la cultura estudiada; toma su sentido solamente de esa cultura y no de la definición del científico” (Bruyn, 1966, pág. 39). En el estudio institucional, el personal hablaba con frecuencia del *control* de los residentes. Examinando sus datos a la luz de este concepto, el investigador encontró que una amplia gama de actividades cotidianas de los empleados podían interpretarse como medidas de control: supervisión constante, limitación de la libertad de movimientos y del acceso de los residentes a objetos y posesiones, recursos para la restricción física, la medicación con drogas, el ofrecimiento a los residentes de recompensas y privilegios, la fuerza física, la obligación de trabajar y otras.

Segundo, cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. Glaser y Strauss (1967, pág. 106) señalan que dicha comparación puede por lo general realizarse de memoria. El personal tomaba

precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales. Por ejemplo, ubicaban a un “perro guardián” en la puerta para que les avisara de la llegada de supervisores o visitantes y golpeaban a los residentes de modo tal que no quedaban marcas. El investigador se planteó el concepto de estrategias de evasión para referirse a esas actividades. Después de haber desarrollado dicho concepto, advirtió que otras actividades, como los registros fraudulentos, estaban relacionadas con aquellas estrategias.

Tercero, a medida que identifica temas diferentes, busque las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. Cuando se pueden relacionar los temas de esa manera, hay que buscar una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar. Así, el concepto de fachadas de Goffman (1959, 1961) se aplica igualmente a temas relacionados con el modo en que los funcionarios institucionales mantienen los espacios abiertos y en que manejan las relaciones con los medios.

Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos. La afirmación de que “El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales” es una proposición. Mientras que los conceptos pueden o no “ajustarse”, las proposiciones son verdaderas o erróneas, aunque el investigador podría no estar en condiciones de demostrarlas.

Lo mismo que los conceptos, las proposiciones se desarrollan mediante el estudio cuidadoso de los datos. Estudiando los temas, elaborando tipologías, relacionando entre sí diferentes piezas de los datos, gradualmente encuentra generalizaciones. En el estudio institucional, el investigador planteó la proposición de que el personal definía a los internados según ellos ayudaran o estorbaran en el trabajo de custodia. Mientras que los maestros tal vez clasificaran a los retardados mentales de acuerdo con su capacidad para el aprendizaje, y los médicos según sus condiciones clínicas, las definiciones del personal de atención reflejaban la preocupación de este último con el orden y la limpieza de la sala.

Esa proposición se derivó de la tipología que el propio personal aplicaba a los residentes. Prestando atención a la expresiones y comentarios sobre los últimos, el investigador descubrió que los empleados los clasificaban en varias categorías amplias, según el tipo de problemas que presentaran: problemas de control (“perturbadores”, “peleadores”); problemas de custodia (“mojadores”, “vomitadores”); problemas de supervisión (“fugitivos”, “autoabusadores”); problemas de autoridad (“sabiños”, “petulantes”); tratamientos especiales (“escolares”); cooperativos (“chicas trabajadoras”, “muchacho del balde”); favoritos y sin problemas (“informadores”, “testaferros”). La hebra que enlaza todas estas categorías se relaciona con los problemas que los internos crean en el trabajo cotidiano de los empleados; de allí la proposición.

6. Lea el material bibliográfico. Los investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori (Glaser y Strauss, 1967). Cuando el lector encare el análisis intensivo, sin embargo, ya deberá haberse familiarizado con la literatura sociológica y con los marcos teóricos pertinentes para su investigación.

La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos. No es poco común que las mejores aprehensiones provengan de estudios sobre un área sustancial totalmente diferente. Por ejemplo, en el estudio sobre instituciones el observador se abrevó en material sobre la desviación para comprender muchas de las perspectivas y prácticas del personal.

Si se carece de experiencia en investigación cualitativa se deben leer detenidamente algunos estudios cualitativos, para ver el modo en que los investigadores analizan y presentan sus datos. Los capítulos de la Parte 2 de este libro darán una idea de cómo redactar un estudio cualitativo. Libros como *Street Corner Society*, de Whyte (1955), *Tally's Corner*, de Liebow (1967), *Making in the Grade*, de Becker, Geer y Hughes (1968), *Timetables*, de Roth (1963) y *Tearoom Trade*, de Humphreys (1975) son ejemplos de estudios perspicaces claramente escritos.

Incluso quien conoce estudios cualitativos debe revisar el material bibliográfico para relacionar su propio trabajo con lo que han hecho otros. La mayor parte de los buenos investigadores construyen sobre lo que ya se ha realizado antes.

Hay que tener el cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro. Si los conceptos del colega se ajustan a sus datos, no tema emplearlos. Si éste no es el caso, olvídelos.

El modo en que uno interpreta sus datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido. Es importante conocer marcos teóricos durante la etapa de análisis intensivo de la investigación. Nuestro propio marco teórico, el interaccionismo simbólico, nos lleva a buscar ciertas perspectivas, significados y definiciones sociales. El interaccionismo simbólico está interesado en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se definen las personas a sí mismas y a otros, a sus escenarios y sus actividades?
- ¿Cómo se desarrollan y cambian las definiciones y perspectivas de la gente?
- ¿Cuál es el ajuste entre las diferentes perspectivas de distintas personas?
- ¿Cuál es el ajuste entre las perspectivas de la gente y sus actividades?
- ¿Cómo tratan las personas con las discrepancias entre sus perspectivas y actividades?

Aunque la mayor parte de los investigadores se encuadran en un marco teórico específico, es normal que apelen a marcos diversos para extraer un sentido de sus datos.

7. Desarrolle una guía de la historia. A veces es útil desarrollar una línea guía de la historia para orientar el análisis. La guía de la historia es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta “¿sobre qué trata este estudio?”

Quizás el mejor modo de desarrollar una guía de la historia consista en idear una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales. Esto es algo que a veces hacen los

títulos y subtítulos de los estudios cualitativos. Por ejemplo *Making the Grade: The Academic Side of College Life* (Obteniendo el título: El aspecto académico de la vida en el *college*; Becker y otros, 1968) nos habla sobre la importancia de los títulos para los estudiantes; *Cloak of Competence: Stigma in the Lives of the Mentally Retarded* (Manto de suficiencia: El estigma en las vidas de los retardados mentales; Edgerton, 1967) nos dice que las personas rotuladas como retardados mentales tratan de ocultar su estigma.

Codificación

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. El siguiente es un modo de codificar los datos cualitativos.

1. **Desarrolle categorías de codificación.** Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito sus ideas, sea lo más específico posible. Se debe tener alguna perspectiva del tipo de datos que se ajustan a cada categoría. No obstante, algunas de las ideas serán tentativas y estarán vagamente formuladas. Por ejemplo, una categoría de la codificación podría relacionarse con un tema de conversación recurrente. Tales temas también deben incluirse en la lista.

Una vez que ha identificado las principales categorías de la codificación, repase la lista nuevamente. Hallará que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas.

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico. En el estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el investigador codificó sus datos en aproximadamente 150 categorías. En el estudio institucional, se emplearon más o menos 50 categorías de codificación. El esquema incluyó proposiciones desarrolladas (“el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia”) y temas de conversación (los “programas”).

Asigne un número o letra a cada categoría de codificación. Con más de un símbolo se pueden indicar relaciones lógicas. Por ejemplo, “17 ” podría indicar la tipología de los internados tal como los ve el personal, mientras que las letras podrían referirse a tipos específicos “17a”, problemas de custodia; “1 7b” problemas de control, etcétera.

2. **Codifique todos los datos.** Codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. *Se deben codificar tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate.* Al analizar la proposición de que el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia, el investigador codifica tanto los enunciados que la apoyan (“No se puede confiar en el cociente intelectual”), como los que la refutan (“No se le puede enseñar mucho porque su cociente intelectual es muy bajo”).

A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación: añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías. La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en *hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa*. Registre cada cambio en su lista maestra de categorías.

Se podrá advertir que algunos fragmentos de datos entran en dos o más categorías; se les deben asignar los códigos de todas ellas.

3. *Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.* La separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). El investigador reúne los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Hacemos esto manualmente: se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila. Cuando se separan los datos de esta manera se debe incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto como para que el fragmento resulte enteramente comprensible. Por ejemplo, la pregunta del entrevistador debe acompañar a la respuesta del informante. También es una buena idea indicar de qué conjunto específico de materiales se extrajo cada fragmento, aunque esta operación consume tiempo. Esto permite volver a las notas, transcripciones o documentos para anudar cualquier hebra suelta. Conserve intacta una copia de todos los materiales en sus respectivos conjuntos.

Drass (1980) y Seidel y Clark² han desarrollado programas de computadora para manejar la etapa automática del análisis de datos cualitativo. El programa de Drass se denomina LIPSQUAL, y el de Seidel y Clark, THE ETHNOGRAPH. Ambos programas tienen la finalidad de almacenar, separar y recuperar los datos cualitativos. Drass señala que LIPSQUAL puede también utilizarse para preparar “cuasi estadísticas”; por ejemplo, puede dar la frecuencia de los incidentes negativos y positivos que atañen a una proposición. Ambos programas son utilizables en microcomputadoras o en computadoras personales. El propósito de los dos es servir como “amanuenses mecánicos”. Drass, y Seidel y Clark reconocen que las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la perspicacia e intuición del investigador en la interpretación de los datos.³

4. *Vea qué datos han sobrado.* Después de haber codificado y separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis. Algunos de esos datos probablemente se ajusten a las categorías de codificación existentes. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente y con la guía de la historia subyacente. Pero debe observarse que *ningún estudio utiliza todos los datos recogidos*. Si no se ajustan, no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico.

² Se puede obtener información sobre THE ETHNOGRAPH, el programa de Seidel y Clark, requiriéndola a John Seidel (7700 W. Glasgow 14-D, Littleton, CO 80123) o a Jack Clark (1020 13th St., Boulder, CO 80302).

³ En contraste, Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie (1966) han desarrollado un programa para computadora que analiza estadísticamente los datos cualitativos de acuerdo con un marco conceptual predeterminado. Este enfoque encuadra más en la investigación cuantitativa tradicional que en los métodos cualitativos.

5. *Refine su análisis.* La codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas. Se encontrará que algunos temas que parecían vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. También es probable que algunos conceptos no se ajusten a los datos y que algunas proposiciones pierdan validez. Hay que estar preparado para descartarlos y desarrollar otros nuevos, mejor adecuados.

En el conjunto de datos aparecen casi siempre contradicciones y casos negativos. Si se está aplicando un enfoque como el de la inducción analítica, habrá que modificar las interpretaciones para explicarlos a todos y cada uno. La mayor parte de los investigadores no lo hacen. En la mayoría de los estudios el investigador trata de llegar a conclusiones y generalizaciones razonables basadas en una preponderancia de los datos. Esto se debe a la complejidad de la vida social. Debe esperarse que la gente a veces haga y diga cosas que van en contra de lo que ella cree.

Se deben analizar los casos negativos para profundizar la comprensión de las personas que se están estudiando. Los casos negativos son con frecuencia una fuente fructífera de comprensiones.

El personal veía a los internados como personas con serenas limitaciones en su potencial para el aprendizaje. “Todos éstos son de grado bajo” y “No se les puede enseñar nada”, eran comentarios típicos. Al revisar los datos, los investigadores encontraron un cierto número de enunciados que se oponía a aquella perspectiva.

Un empleado, que por lo general denigraba la inteligencia de los residentes, comentó en una ocasión: “Sí son tontos como un zorro”, dando a entender que eran más listos de lo que parecían. El investigador exploró el significado de esos enunciados. Descubrió que el personal describiría a los internados como “más listos de lo que parecen” cuando iba a regañarlos o castigarlos. Estaban descendiendo que los internados sabían cómo causar problemas y que debían responder por su conducta. Estos enunciados pretendían explicar o justificar el tratamiento que se daba a los residentes.

Lo que al principio pareció una contradicción quedó resuelto mediante la distinción analítica entre las perspectivas (el modo en que la gente ve a su mundo) y las explicaciones (el modo en que la gente justifica sus acciones ante sí misma y ante otros). Aunque el personal viera auténticamente a los residentes como individuos con severas limitaciones intelectuales, expresaba una opinión opuesta cuando le convenía hacerlo.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación. Esto siempre queda sujeto a juicio. Las mejores aprehensiones provienen a veces de una cantidad pequeña de datos. Glaser y Strauss (1967) sostiene que un único incidente es suficiente para desarrollar una categoría conceptual para la teoría fundamentada.

Algunos investigadores proporcionan pruebas cuasi estadísticas de sus conclusiones cuando asienten por escrito sus descubrimientos. En su estudio sobre el aspecto académico de la vida en el collage, Becker y Hughes (1988) aportan una avalancha estadística de enunciados de la graduación y los títulos para los estudiantes. Pero en la investigación cualitativa las pruebas son elusivas. Es probable que el investigador cualitativo pueda

demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva.

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (1940) denominaba *relativización* de los datos: se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. Tal como Deutscher lo señala (1973, pag. 5), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad.

Desde luego, nosotros relativizamos rutinariamente la historia a la biografía de acuerdo con lo que sabemos sobre el autor... No descartemos los informes por el mero hecho de que presenten preconcepciones o defectos de uno u otro tipo. Si lo hiciéramos, no existiría la historia. Ella es siempre presentada por hombres que han hecho alguna clase de apuesta en las materias sobre las cuales escriben, que ocupan posición determinada en su propia sociedad (y tienden a ver el mundo con esa perspectiva), y cuyo trabajo está más o menos abierto a la crítica metodológica. La misma observación se aplica a todo discurso, incluso el de los informantes de investigación de las ciencias sociales.

En este sentido, todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada. Sólo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto. Hay al respecto un cierto número de consideraciones.

1. *Datos solicitados o no solicitados.* Aunque los investigadores cualitativos por lo general tratan de permitir que las personas hablen sobre lo que tienen en mente, nunca son totalmente pasivos. Formulan ciertos tipos de preguntas y persiguen ciertos temas al hacerlo, solicitan datos que podrían no haber emergido espontáneamente.

Se debe observar si la gente, cuando responden a nuestras preguntas. Dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa. Como control de sus datos, Becher, Geer y Hughes (1968) comparan los enunciados voluntarios muy dirigidos de los informantes. Sin embargo, una revisión rápida de los datos es por lo general suficiente.

2. *La influencia del observador sobre el escenario.* La mayor parte de los observadores participantes tratan de reducir al mínimo los efectos de su presencia sobre las personas que están estudiando, hasta que han logrado una comprensión básica del escenario. En el capítulo sobre el trabajo de campo aconsejamos a los observadores que "avanzan lentamente" durante las primeras etapas de la investigación tal como lo señalamos en ese capítulo, los observadores participantes influyen casi sobre el escenario.

En especial durante los primeros días en el campo, los informantes podrían ser cautelosos en lo que dicen y hacen. Incluso podrían tratar de "representar" para el observador. El personal de atención admitió que hizo muchas cosas de modo diferente cuando el observador participante comenzó a visitar la sala. Un empleado explicó el modo en que él reaccionaba a las personas de afuera:

Por lo general sabemos cuando alguien va a venir, más o menos con una hora de anticipación. Nos hacen saber cuando alguien va a venir, de modo que podemos ponerles

alguna ropa, asegurarnos que no estén con el traste al aire o tironeando cuando alguno venga. Hoy tuve algunos visitantes... Me hicieron un montón de preguntas. Yo les contesté, pero no iba a exagerar ¿Sabes?, no iba a decirles todo.

Es importante entender los efectos de nuestra presencia en un escenario. Emerson (1981, Pág. 365) escriben que el observador participante debe tratar de “convenirse en sensible y perceptivo respecto del modo en que es percibido y tratado por los otros”. Una manera de lograrlo consiste en observar cómo reaccionan las personas a su presencia en los diferentes momentos de la investigación. En el estudio institucional el observador distinguió las siguientes fases, según la aceptación que le dispensaba el personal: 1) de afuera: trato con cautela; 2) visitante frecuente: los empleados hablaban libremente, pero seguían algo a la defensiva respecto de sus acciones; 3) participante ocasional: el personal parecía hablar y actuar con libertad; 4) participante: los empleados aceptaron al observador como “uno de los suyos”. Desde luego, este esquema simplifica en exceso la naturaleza fluida de las relaciones de campo. Pero, mediante la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación, el investigador queda mejor equipado para examinar el modo en que las reacciones de los informantes a su presencia puede haber influido sobre lo que dijeron e hicieron.

3. *¿Quién estaba ahí?* Así como el observador puede influir sobre lo que un informante diga o haga, lo mismo vale para muchas otras personas del escenario. Por ejemplo, los empleados de atención actúan de manera distinta con los supervisores que entre ellos mismos; los maestros quizás hablen entre sí de cosas que no le dirían a su director. Se debe estar alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar. Becker, Geer, Hughes y Strauss (1961) tabularon enunciados y actividades de acuerdo con ese aspecto del fenómeno, como un modo de evaluar la credibilidad de las pruebas de la observación participante.
4. *Datos directos e indirectos.* Cuando analizamos nuestro datos, codificamos tanto los enunciados directivos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición. El observador llegó a la conclusión de que el personal estaba orientado hacia el control de los internados, antes que hacia enseñarles habilidades, mediante el examen de lo que decía sobre ellos (“Hay que controlarlos”) y del modo en que actuaba con respecto a ellos (muy pocas veces interactuaba con los internados, salvo para decirles lo que tenían que hacer). Cuando más se tiene que leer en los datos y extraer inferencias basadas en datos indirectos, menos seguros se puede estar acerca de la validez de las interpretaciones y conclusiones (Becker y Geer, 1957).
5. *Fuentes.* Existe el peligro de generalizar acerca de un grupo de personas sobre la base de lo que una sola o unas pocas han dicho y hecho. Algunos observadores participantes han sido tan absorbidos por “informantes claves” han dependiendo tanto de ellos para recoger información, que terminaron por recoger una visión

selectiva del escenario. Una persona habladora puede producir grandes cantidades de datos que aparecen a lo largo de las notas de campo o de las transcripciones.

Por esta razón, e debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basaban las interpretaciones. Está bien recurrir a informantes claves par lograr compresiones esenciales, pero conviene saber distinguir entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio. Mesta es la razón de que por lo general tratemos de dar a los lectores una idea de quién dijo e hizo cada cosa (“un informante”, “algunas personas”. “la mayoría de los informantes”, etc.) cuando comunicamos por escrito nuestros descubrimientos.

6. *Nuestros propios supuestos.* En los métodos cualitativos, taL como los hemos descrito, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos. No obstante, nuestros propios compromisos y preconceptos son imposibles de evitar. los datos nunca se explican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos.

Probablemente ello mejor control de las parcialidades del investigado sea la autorreflexión crítica, para entender los datos se necesitan alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica sobre le trabajo de campo, algunos investigadores registran lo que sienten, y sus propios supuestos, como “comentarios del observador”, a lo largo de sus estudios, para controlarse a sí mismos.

Los colegas e incluso los informantes que estén dispuestos a leer los borradores pueden evaluar la validez y credibilidad de nuestro análisis.

La construcción de historias de vida

Las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista. En la construcción de historias de vida, el análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona.

Como documento sociológico, la historia de vida debe ilimitar los rasgos sociales significativos de los hechos que narra. El concepto de *carrera* probablemente proporciona el modo más fructífero de hacerlo. *El término carrera designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de sus mundos que sustentan en las diversas etapas de esa secuencia.* El concepto dirige nuestra atención hacia el hecho de que las definiciones de sí mismas y de los otros que sustentan las personas no son únicas o idiosincrásicas, sino que más bien siguen una norma y una pauta ordenadas de acuerdo con las situaciones e las que se encuentran (Goffman, 1961). Al reunir la historia de vida, se trata de identificar las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista. Por ejemplo, podemos ver el modo en que el significado de ser rutilado como retardado mental se modifica a medida que la persona atraviesa las etapas de la infancia, la adolescencia y la adultez.

En la historia de vida de Jane Fry, el relato fue organizado en torno de su carrera transexual, es decir, de la cronología de las experiencias relacionadas con el desarrollo de su identidad social como transexual. La narración recorre su vida familiar, sus años de estudiante secundario, su vida en la marina, el matrimonio con una mujer, la institucionalización como enfermo mental, el inicio de una nueva vida como mujer, y reflexiones sobre el futuro.

Los análisis en la investigación cualitativa comienzan con el conocimiento íntimo de los datos. Se deben leer todas las transcripciones, notas, documentos y otros datos. Identificar las principales etapas, los principales acontecimientos y las principales experiencias de la vida de la persona. La historia de vida se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con aquellas etapas. Cada periodo se convierte en un capítulo o sección.

En la historia de vida es imposible incorporar todos los datos. Algunos relatos y temas no serán pertinentes en vista de los intereses de la investigación y pueden dejarse a un lado. No obstante, se debe tratar de incluir todos los datos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista (Frazier, 1978).

El paso final consiste en compaginar los relatos de las experiencias, para producir un documento coherente. Puesto que no todas las personas tienen la misma capacidad para expresarse con claridad, diferentes relatos exigirán distintos esfuerzos de compaginación. En nuestras entrevistas con rotulados como retardados mentales. Ed Murphy era mucho más proclive a caer trivialidades y salirse por la tangente que Pattie Buró; en consecuencia, la historia del hombre requirió un mayor trabajo de compaginación.

Como regla, la historia de vida debe resultar legible sin que se hayan atribuido al protagonista cosas que no dijo o cambiado el significado de sus palabras. Se pueden omitir frases y palabras representativas, pero corresponden reflejar las pautas expresivas características, las construcciones gramaticales y la mala pronunciación (si la historia de vida va a publicarse, hay que ser firme en este aspecto con los encargados de la edición). Habrá que agregar pasajes y frases de conexión para hacer inteligibles las palabras del relato. A veces las preguntas del investigador se incorporarán a las respuestas del protagonista. Por ejemplo, la pregunta “¿Cuándo oyó hablar por primera vez de la escuela estadual?” y la respuesta “Más o menos una semana antes de que me enviaran a ella”, pueden combinarse en el enunciado siguiente: “Por primera vez oí hablar sobre

JITRIK, Noe (2000). “Escritura: primer despliegue de nociones.” En: Los grados de la escritura. Buenos Aires: Manantial. Pp. 13-34.

ESCRITURA. PRIMER DESPLIEGUE DE NOCIONES.

De diverso modo se puede ingresar en el ámbito de lo que se denomina “escritura”. Dejando de lado acercamientos clásicos, por el lado arqueológico o histórico o por el lado fenomenológico, y, expresamente, consideraciones que podrían ser puestas en la cuenta de una definición. Procuraré sacar partido de uno movimiento casi espontáneo, como si las figuras engendradas por una intuición que no requiere de argumentos descansaran sobre experiencias compartidas y fácilmente comprensibles. Se trata de ir –de a saltos, no

deductivamente- de nociones muy generales, que tienen, al menos, un alcance descriptivo, a lugares más precisos, es decir a un campo que se ha integrado en cierto sistema y que he intentado, con toda prudencia, formular o proponer en y mediante diversos trabajos.¹ en tal sentido me atreveré a un primer rodeo o sustitución; dejaré provisoriamente de lado el término mismo, "escritura", y precisiones acerca de su concepto, se puede hablar, en este punto, de dos direcciones básicas que sigue la representación en el acto del escribir que la hace su objeto.

1. Representar situaciones que siendo el producto de ciertas prácticas dan el objeto de conocimiento de otras o su nutriente discursivo; la "vida del minero" o el "combate del guerrero", por ejemplo, que resultan, como situaciones, de la economía o de la política, interesan en primera instancia a la sociología o a la política, que constituye su discurso representándolas por escrito. En otro nivel, las novelas, la filosofía o la poesía se constituyen representando lo que tales discursos a su vez han representado: si el discurso sociológico "representa" la vida del minero así como el discurso médico "representa" la enfermedad mediante el escribir, la novela, el poema o la filosofía intentan a su vez representar también por escrito lo que los otros discursos escribieron.
2. Representar, en un discurso, activa y decididamente, "modos" discursivos que son propios de otras prácticas sociales, por ejemplo, la novela del siglo XIX se escribe según el modo de narración propio de la biología, la de XX según una sintaxis impuestas por el periodismo, etc.

En consecuencia, si escribir se entiende como representar en doble dirección, y situaciones propias de determinadas prácticas ya modos propios del discurso de otras prácticas, se comprende, por un lado, que está en relación con ellas y, por el otro, que ellas le proporcionan algo de lo que podemos llamar la "forma" que adoptan los discursos que produce. Dicho de manera rápida, se confirma, aun admitiendo que uno de sus rasgos genera la idea instrumentalista, que escribir es una práctica social en la que, conservando distancia respecto de ellas, y pese a su especificidad intervienen otras prácticas sociales. Y si hablar de "actividad" en atmósfera sociológica, aunque no tenga que ver con mecanismos o determinismos (que eran el recurso más espontáneo y propio de las sociologías).

Valga el desvío para llegar a lo esencial: la especificidad de esta práctica es lo que demostrar o al menos entender o, en último caso, sugerir como una atmósfera intrínseca, no contaminada por la metonimia instrumental, cuyo alcance, como hemos visto, conduce de todos modos al centro del problema. Nos limitaremos, puedo anticiparlo, a dar rodeos en su entorno, si no nos conducen a tal especificidad, al menos nos permitirán pensar un poco más allá y reducir un tanto el instrumentalismo, del cual casi todas las remisiones al escribir parecen dependientes.

¹ Me refiero, sobre todo, a los trabajos incluidos en

El balcón barroco, México, U. N. A.M, 1990; "La escritura y la lectura en sus entrecruzamiento", en *SY* c No. 1, Buenos Aires, 1989.

Tercera posibilidad. Escribir es también, o sobre todo, , un verbo; ello implica por un lado un sujeto de la acción – el escribir- , por el otro un objeto – la escritura- y, por fin, una conjugación – el proceso -.

Por supuesto, se trata de una metáfora, que espero sea productiva para progresar en el in perseguido, o sea una mayor interacción en la idea general de escritura. Habría, no obstante un matriz más que completa la metáfora: escribir es una cadena compuesta por tres términos, esos tres, que serían otras tantas instancias del proceso. Es eso, justamente, lo que desde el punto de vista teórico interesa rescatar: es lo que tataré de hacer en este trabajo acumulando reflexiones sobre cada uno, como si fueran independientes cada uno respecto de los demás, aunque va de suyo que porque se trata de una cadena están en una interacción indispensable. De todos modos, y antes de comprometernos con los alcances de cada término, se puede anticipar que la idea de “escritor” como sujeto del verbo escribir implica obviamente el aspecto individual de la acción del verbo: quien ejecuta o concreta esa acción es una persona o un conjunto de personas; sin embargo, yendo un poco más allá de la metáfora verbal, se diría, desde otra perspectiva teórica, que lo que se llama escritor es sobre todo un “lugar” en el que algo se produce, un lugar de “enunciación”, la idea de escritura remite a su vez a un resultado, el producido: constituye el momento fenomenológico de la cadena; por fin, de la acción emprendida (o del lugar de producción) al producido que se puede objetivar se entiende un espacio en el que ocurren las cosas: ese ocurrir es lo que llamamos “conjugación” o momento del proceso.

Me concentraré en la acción que incluye, o sea en “escribir”; más extinguidamente aún, en la “palabra” escribir cuya acepción –elemental desde luego- , según María Moliner, es “representar sonidos o expresiones con signos dibujados”.² por supuesto, y dejando de lado una consideración crítica del fundamento de la definición, o sea la “representación”, la palabra “escribir” abre ante todo al obvio aspecto manual que es su indispensable rasgo básico (escribir es “ dibujar”, o sea hacer algo con las manos, por lo general mediante algún instrumento) pero, un poco más allá de este aspecto de la aceptación, que podemos considerar primera, la acepción tiene otros alcances. Al menos –es una manera de comenzar- veo tres posibilidades de comprender o de abordar estos alcances. Las dos primeras, como se verá, se articulan; la tercera, propone un cambio de plano o de registro respecto de los paradigmas más socorridos: es la perspectiva que en definitiva me interesa más y en la que intentaré en el curso de este trabajo.

Primera posibilidad. Escribir es una “actividad”. Como tal es decir del mismo modo que en cualquier actividad, depende de un saber y de la correspondiente capacidad para llevar a cabo; tienen, por lo tanto, en este ámbito, un carácter individual y subjetivo. Para comprenderlo como ámbito es preciso recurrir no sólo consideraciones que podemos denominar generar. O sea de aprendizaje y de habilidad, sino también motivaciones –por qué un individuo puede hacerlo y qué mecanismos se ponen en movimiento-, relaciones todas que se vinculan con el sujeto que ejecuta esa acción o realiza esa actividad para la cual, por otra parte, está capacitado.

Segunda posibilidad. Escribir es una “práctica”. Como tal, en tendiéndome por práctica el momento material de un proceso que incluye su teoría, remite a una objetivación que

² María Moliner, Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, 1989.

descansa sobre un fundamento, condición., precisamente, de la diferencia y semejanza con respecto a otras prácticas, que poseen cada una y todas, el suyo propio. La primera consecuencia de este razonamiento es que, si escribir es una práctica, no es por lo tanto sólo un instrumento de otras que lo emplearían para dar a conocer sus productos, sino que, porque es una práctica, posee ella misma una especificidad. Se trataría de entrar en ella, lo que no es fácil porque en la consideración más corriente, a una admitiendo que es una práctica, es vista y sentida, sin reflexión, como predominantemente y exclusivamente instrumental. Este modo de presentar las cosas propone una radical y definitiva polarización –entre especificidad e instrumentalidad- que llevaría, en un comportamiento coherente, a dejar de lado la mirada instrumental para actuar de lleno en la atmósfera de la especificidad. Sin embargo, y con el fin de entrar con pie más firme en ella, asumiendo la dificultad, hay que decir que la deriva instrumentalista bien puede ser resultado de una metonimia según la cual en rasgo o aspecto de la práctica –su función transnacional- cubre todo el campo conceptual; si la instrumentalidad, por lo tanto, no es sólo un difundido error de concepto, eso querría decir que los términos de la oposición entre especificidad e instrumentalidad no serían antagónicos más que en el uso, no en el episteme. Dejamos por el momento de lado el tema de la especificidad y razonamos ahora sobre el de la instrumentalidad, tal como funciona concretamente.

Considerando entonces como instrumento, se diría que escribir como práctica se establece como “relación”, subordinada con, y respecto de, otras prácticas. En otros términos, escribir sirve a los que hacen esas otras prácticas en sus esferas propias, lo traduce, lo transmite, lo comunica, lo traslada. Como instrumento, por lo tanto, funciona. Como lo resumía Moliner., por “representación”, que es el modo quizá más elemental de hacer comprensible un orden productivo.³ Ahora bien, sin obligarnos tampoco a hacer.

LOS GRADOS DE LA ESCRITURA SUJETO: EL ESCRITOR

Es, ante todo, como sujeto, quien inicia el proceso, asume sus ocurrencias y da forma al resultado: es el actor del acto. Pero si, por el contrario, en unas perspectivas más estructuralista, se lo entiende como “lugar”, tal como se anticipó, es el lugar de las decisiones que desencadenan un proceso, donde se asumen las ocurrencias y se da forma a un resultado.⁴ Ese desencadenamiento es posible a partir de un doble saber.

- a) Saber escribir (o, lo que es lo mismo, saber del sentido que tienen escribir como práctica). En otros términos, el escritor sabe los alcances que tiene ese verbo, no tecnológicamente sino, sobre todo, sabe el lugar que ocupa el escribir como práctica junto a otras. Esto explica, probablemente, el “apartamento” del escritor así como, simultáneamente, el atractivo social, peculiar, que tiene su acción.⁵ Ahora bien, ese “saber de escribir” confiere identidad al proceso que realiza y a la escritura que produce, lo cual debajo de ese saber o careciendo de él porque escriben sólo

³ “La escritura representa el habla”. Esta observación es de Herman Parret, D e la semiótica a la estética, Buenos Aires, Edicial, 1995. se vuelve a citare, con más amplitud, a este autor en la nota 8 de este trabajo.

⁴ Probablemente esta formación le deba algo a la noción de “escritura” tal como aparece en El grado de la escritura, de Roland Barthes.

⁵ El “apartamento” no es sólo el mítico del escritor que se encierra sino que es inherente al movimiento mismo de establecer un vínculo una superficie convocante, en la cual hay que inscribir algo; en el “escrito” se potencia.

instrumentalmente. Por lo tanto, escribir en el sentido en que lo vamos diseñando no es sólo el medio de un fin, sino el saber de una acción en el momento en que se lleva a cabo, razón por la cual ese saber es de su propio límite pero simultáneamente de la posibilidad constante y permanente de franquearlo. En suma, ese saber es de lo inmediato de la acción y de la posibilidad de continuarla así como de los riesgos de corte que le acechan. En otras palabras, es escritor quien sabe lo que hace mientras lo hace, hasta sus consecuencias últimas.

b) Saber de qué escribir (o, lo que es lo mismo, del sentido que tienen la relación con lo externo al escribir). En otros términos, el escritor sabe qué quiere referir o, en otra palabra, a qué quiere hacer servir lo que escribe; en suma, conoce la función instrumental del escribir, a la que integra con el saber de escribir. Y eso que quiere referir es, a su vez, como, un universo que posee y que puede entenderse de tres modos.

b.1.) Como un saber de la experiencia. Lo primero que puede decirse es, en cuanto a la gente, que dicha experiencia puede ser propia del sujeto que escribe o bien ajena, es decir de otros sujetos que pueden escribir o no. Lo que ahora estamos entendiendo por "experiencia" es el conjunto de imágenes que cada sujeto elabora en relación con diversas determinaciones que operan en cada "contacto" y que espirarían, de acuerdo con calificaciones convencionales, heredadas culturalmente, o con intuiciones particularizadas, a ser transmitidas por escrito. Estas imágenes no son todas iguales e indiscriminadas, se puede decir que las imágenes, y las experiencias en su aspecto de "contacto", se clasifican o se tipifican. De ese modo se puede hablar de experiencias "reales", verificables por otras operaciones, o imaginarias, "sueño" o "ensoñación", "fantasía", etc.

b.2) Como un saber del conocimiento. Resulta del aprendizaje de la cultura y de los que ella proporciona, o sea de otra clase de imágenes: es el saber de la lengua, de los textos, de los modos, de las leyes, de los ritos, etc. A su vez el conocimiento se produce por absorción pero también por reflexión sobre la experiencia y su vehículo, el contacto: por lo tanto es ampliamente. Pero tal ampliación no implica necesariamente la dimensión del filósofo, que también escribe el conocimiento pero que no por eso posee el "saber de escribir": el saber de conocimiento del escritor – que también puede ser filosófico- es un saber "para", con finalidad, complementada con otros valores, por ejemplo el de la inteligibilidad o la transmisibilidad en todos sus aspectos, ligados a la comunicación del lenguaje puesto en movimiento.

b.3) Como un saber de la posibilidad. Este saber es, ante todo, de las retóricas, o sea de los canales por donde transcurre la operación de escribir en el sentido de las "formas" o estructuradas que resultan de la acción escrituraria; en determinados niveles, implica la condición para que un escrito se integre a series mayores, esos agrupamientos que se conocen como "géneros", y que consisten en determinadas disposiciones de los elementos que los integran; esta disposición puede ser, en determinadas ocasiones, antagónicas de lo que solicitan los géneros pero descansa sobre el mismo tipo de saber. Pero también es un saber de la imaginación, que autoriza la organización de los otros saberes en el acto de escribir. En suma, el saber de la posibilidad permite, en su doble vertiente, que la acción de escribir – y no otra cosa- puede llevarse a cabo en el nivel discursivo, que posee un rango superior por que en él se trata de producir significación.

Estos tres órdenes de saber tienen que ver, inicialmente, con aquello que el escritor refiere escribiendo; en consecuencia, están vinculados entre sí pero también se relacionan, porque son imprescindibles para el escribir, con el proceso, construyendo una parte, al menos, de su base productiva en la medida en que son al mismo tiempo saber verbal, o sea la materia misma de la organización escrita del saber.

Ahora bien, el tercero de ellos, el saber de la “posibilidad”, se sale un tanto de su marco: en un punto se pone en contacto con lo que llamamos “saber de escribir” porque i bien permite procesar sentido es, fundamental del “saber de escribir”.

Pero ¿Cómo hace el escritor para integrar el saber de escribir y el saber de que escribir en una acción? ¿Cómo escribe o, para decirlo en términos más amplios, cómo produce el proceso de escritura?

La respuesta más inmediata es: organizar lo que ya se nos aparece como niveles plurales de saber por medio de palabras que, obviamente, están incluidas en lo que denominamos “saber del conocimiento”; por supuesto, las palabras que sabe “son” todos los saberes que posee pero, a la vez puede saberlas más allá de los otros campos. Cada sujeto posee un diccionario ampliamente, tiene una competencia que se extiende y que cubre y se enreda, a través de la experiencia que conduce a la ampliación de su diccionario, con el saber global del conocimiento; aunque aparezca como su resultado – leer más libros, por ejemplo, implica poseer más palabras-, se puede pensar ambos campos, experiencia y conocimiento, por separado, al menos en los términos teóricos de lo que se denomina, justamente, competencia.

De todos modos, la pregunta ¿Cómo escribe? No se agota en la respuesta precede; se podría complementar señalando que, en cierto plano, más vinculado a lo psicológico que a la índole misma de la escritura, la organización verbal d ese saber se produce de manera dirigida o deliberada o bien no deliberada, en otras palabras, consciente o inconsciente, palabras que introducen un matriz importante, porque relacionados con una teoría de la acción verbal y de los lugares en los que surge, instauran un campo más amplio en el que la voluntad o la intención no cuentan, inscripto en lo que entraña la escritura misma.

La idea de “acción” consciente o del inconsciente permite considerar cómo un texto se trama y se sostienen, más allá de lo que desde una perspectiva comunicacional puede ser entendible; de aquí se desprende que el escribir puede concretarse en una dimensión superior, el texto que resulta de su acción, y que, como objeto, está en un círculo peculiar; es ya la escritura.

También existe una respuesta física a la pregunta sobre el cómo escribe; puede dar lugar a consideraciones posicionales (corporales) vinculadas a las condiciones materiales y ambientales pero también instrumentales, con qué escriben, lo que a su turno obligaría a establecer una historia de los grafos. Todo eso se comprende de esos aspectos. Habría que añadir, incluso, consideraciones de tipo psicológico inherente a las estrategias de comienzo y a las modalidades individuales. Quizás el conjunto de puntos de vista completa la respuesta a la pregunta; lo esencial, sin embargo, es el primer aspecto, relacionado con lo verbal, que es el campo en el que dirime, precisamente, el sentido que tiene escribir.

A lo largo de la historia de la cultura la figura del escritor ha suscitado sucesivas y diversas miradas que han dado lugar a otras tantas coagulaciones; el predominio de una –explicable por razones filosóficas y/o sociales propias de una época- no ha implicado la desaparición de las precedentes, seguramente hay momentos en que convienen más varias, acaso más que de una es asumida por un mismo escritor. Por supuesto, y haciéndonos cargo de la fundamental distinción formulada por Roland Barthes, no se trata de “escribiente” –o “escribidor”, categoría de infinitas posibilidades de clasificación – sino de “escritor”, en el sentido de quien posee sobre todo, sabiéndolo o no, el “saber de escribir” en todos sus alcances.

Someramente y sin el menor ánimo de agitar una clasificación, quisiera aumentar algunas de tales coagulaciones con el exclusivo fin de ilusionar esta idea.

- En la versión platónica, es escritor –entendido como poeta, mezcla, seguramente, de cualidades vocales y escriturarias, capaz de decir y de escribir- actúa movido por el “entusiasmo”; por su boca hablan los dioses de modo que no tienen el control de sus mismos: se trata de la “inspiración”, palabra que de una respuesta neumática tanto a las preguntas sobre cómo escribe el escritor así como sobre los diferentes saberes que convoca al escribir.
- Seguramente por su “saber de escribir” pero más aún por su “saber de qué escribir” es considerado, por muchos, un “espíritu privilegiado”. Alguien que posee un doble don, el de una mirada interesante sobre los asuntos del mundo y el de la capacidad de trasladarlos, transformándolos a lenguaje. Dicho “don” es recibido y, por lo tanto, inexplicable de modo que lo que realiza no tiene carácter de práctica, es pura trascendencia. El escritor, así considerado, es un excepcional aunque no sea un genio, noción que tienen que ver más con el alcance y la fuerza de su producto.
- Para la mirada romántica, el escritor no sólo posee una capacidad de organizar verbalmente, lo que lo hace ser especial, sino que también lo es por la cantidad y calidad de su saber de experiencia y su saber de posibilidad imaginativa; vive con intensidad, comprende, se ilumina y escribe mágicamente.
- Para los realistas de todos los tiempos, llámense así o naturalistas, el saber de qué escribir, sobre todo en sus aspectos de experiencia y de conocimiento, un conjunto que también podemos llamar “saber del mundo”, predomina sobre el saber de escribir o le confunde el sentido (saber de escribir es vivido como saber de que escribir) pero lo fundamental es que motiva al escritor o despliega; como el saber del mundo es inagotable, meramente responder a las motivaciones conduce a la omnipotencia.
- sobre todo a partir de comienzos del siglo XX concierne el saber de escribir con el qué escribir técnicamente, dirigido el saber retórico hasta el punto del manejo; “hace lo que quiere”, o debe poder hacerlo, tanto con lo que capta de lo que ocurre en el mundo, en el sentido de reorganizarlo y transmitirlo, como con el universo de formas o de imágenes precedentes, de orden textual, ritual, espiritual, mitológico, etc.
- El escritor de vanguardia actúa predominantemente desde el saber de escribir; desdeña el saber de qué escribir o bien aspira a lograr a él indirectamente, en y

desde el código mismo, mediante actos de arrojo verbales, a veces personales, que intentan poner todos los saberes en crisis.

Todas estas figuras son ideológicas y todas las ideologías que las sustentan concluyen en una idea principal, a saber, que el escritor es una especie de “creador”, término empleado en equivalencia del concepto fundamental, o sea quien da vida o da forma a lo que todavía no existe. Baste para ilustrar esta conclusión la ocurrencia de Vicente Huidobro, quien, definiendo al poeta como “un pequeño dios”, desarrolló una suerte de doctrina a la que denominó, precisamente, “creacionismo”, exacta síntesis de creencia y capacidad de realización.

Con independencia de tal carácter ideológico, estas figuras son fuertes y algo de cada una de ellas sólo impregna la idea que de sí mismos tienen los escritores en particular sino que en tregua parte de los respectivos rastros a una imagen más abstracta de lo que puede ser un escritor, entendiendo como el operador de la escritura, en el cruce de los saberes sobre los que actúa. Por que, con independencia de si se trata de “creación” y de “creador” porque es así o bien porque así lo sostienen algunos, el escritor es quien carga efectivamente con la responsabilidad de ejecutar la escritura, entendida, a su vez, como un modo de conocimiento específico, diferente del conocimiento que procura la ciencia: el de la ciencia es producido sin escritura, o bien con un mínimo de escritura o bien ignorando que, sea como fuerte, su discurso está atravesado por la escritura, o sea de ese objeto producido por un pleno acto de escribir.

EL OBJETO: LA ESCRITURA

Para enfrentarse con el objeto escritura hay que decir, ante todo, en una primera y elemental aproximación, en la huella de la definición de María Moliner, que es un trazado de signos previamente configurados llamados palabras. Es una articulación gráfica que, por una lógica de ocupación, posee un carácter espacial; las palabras trazadas, escritas, llenan un espacio blanco, pero esa operación sólo se puede denominar “escritura” cuando al llenar lo produce dos clases de sentido; por un lado el que brota de la articulación de signos, por el otro, el que adquiere el blanco sobre el que los signos se trazan. Se sabe lo que es el primer tipo de sentido, se lo espera de toda operación escrituraria; respecto del segundo, el blanco se muestra, por la operación de la escrituraria ;: respecto del segundo, el blanco se muestra, por la operación de la escritura que tiende a llenarlo, como infinito, siempre llenable, siempre imposible de llenar.⁶ En suma, la escritura es una aventura, llevada a cabo, de ocupación del espacio.

Metáfora se un intento de precisión, o mejor quizá de ubicación, pone es escena una oposición central con la palabra hablada que, por el contrario, es temporal. El tiempo es una boca enorme que se va comiendo – va haciendo desaparecer- todo lo que en su transcurso se emite, por lo tanto, el gesto de la oralidad tiene una forma curva o cursiva. Lo que, en consecuencia, se denomina “literatura oral es un intento fallido por convertir lo temporal en espacial, una tentativa por conferir al olvido que acarrea la temporalidad al aspecto de la memoria, pero no su consagración, que es lo que infunde la marca, fundamentos su vez la

⁶ El blanco no sólo está al comienzo de la escritura, en la conocida “pagina en blanco”; está en la escritura misma, en los signos, entre los signos, en las líneas, en los márgenes. Una página se puede llenar; nunca será llenada del todo porque si lo fuera no se distinguiría nada, no habría escritura; lo que permite hablar de escritura es, justamente, su irreductibilidad que, a su turno, es la condición de lo visible.

escritura. Se podría decir, parafraseando de un modo evidente la sentencia clásica, que la escritura es memoria.

Estos apuntes, de alcance fenomenológico, proceden de las reflexiones de Jacques Derrida en sus primeros trabajos.⁷ La oposición que proponen es fructífera a mí entender: la escritura se vincularía con la maternidad, el espacio que ocupa la letra en el papel, la oralidad, en su desaparición, con lo volátil de lo espiritual.⁸

Ahora bien, viendo las cosas desde otra parte, desde un lado acaso más histórico, se sabe, o se ha dicho, que escribir es un poder que se transfiere a la escritura: lo ha sido no tanto inicialmente en la persona de los primeros escribidotes sino en toda organización social, en todo estado, por más embrionario que haya sido, en consecuencia, su producto, la escritura, ha sido la manifestación exterior de tal poder, uno de sus instrumentos, tal vez uno de sus símbolos, así como lo fueron la corona, el centro y lo son otras insignias. Quien dispone de la escritura ejerce un poder esencialmente apropiatorio. Pero más tarde, cuando la oposición entre saber o no saber escribir clasifica a las personas en relación con el poder –el letrado era así como la cabeza y la mano del Estado y el iletrado sólo sus espaldas-, el escritor condensa en su producto, como si la escritura que ejecuta fuera un atributo propio de él, de ámbito personal, esa cualidad simbólica que tienen para el poder. En esa instancia, además de consagratoria, como símbolo del poder, la escritura muestra su cualidad apropiatoria sobre todo en la escritura de las relaciones entre las personas y de ellas con las cosas.⁹

Pero dejarse llevar por esa función, que no por nada se ha atribuido a la escritura, sería bloquear otras posibilidades de comprenderla en una amplitud que supera el uso mismo que se ha dicho cualidad apropiatoria; políticamente, eso ha servido para exaltar, por contraste, una suerte de espontaneidad natural, radicada en lo oral, que no sólo no se pondrían esa escritura, en ese esquema, sería irredimible y a lo sumo mal necesario pero no una completa actividad cuyo rescate podría implicar la apertura de nuevos campos de libertad.

Habría en ese modo político de razonar también otro desplazamiento: todo el poder se apoya en la posesión de la escritura y sus medios, pero lo que exalta sus cualidades es la escritura literaria; por lo tanto, el exclusivismo que la acompaña y que procede de otras separaciones, en instancia de la separación cultural naturaleza, se transfiere la escritura *in toto*;: hay una sinonimia que hace desaparecer el carácter universal de la escritura de modo tal que pareciera que quien pronuncia esa palabra se refiere exclusivamente a ese modo particular llamado literatura.

Pero como en los hechos no toda escritura –aunque toda sea intrínsecamente marca y memoria – es literaria, al decir que se trata de escritura, puesto que hay escrituras de diferentes alcances y tipos, se admite la acción de un principio de diferencia que separa lo que es de lo que no es; lo que, entonces, se ve cuando se ve escrituras es diferencias, conceptos que permite, además, comprender lo básico, lo inicial, o sea lo que existe entre el trazo y el blanco sobre el que se traza. Las consecuencias de este razonamiento son

⁷ Se trata, sobre todo, de *De la grammatologie*, Paris Gallimard, 1966

⁸ Ver en Herman Parret, *De la semiótica a la estética*, Buenos Aires, Edicial, 1995, "La garganta, el oído, la mano": "Los teóricos del origen de la escritura, impregnados ellos mismos de alfabatismo, tienen muchísimas dificultades para escapar a un paradigma cuyas dos tesis centrales son por una parte, que la escritura debe ser considerada como una *extensión* del habla y, en un sentido muy instrumentalista, como una *optimización* del habla, y por otra parte, que la escritura representa el habla". Ver nota 3 de este trabajo.

⁹ Si bien es fácil reconocer este carácter apropiado y complementariamente distribuido de la escritura en las leyes, bulas, mercedes, contratos y aun facturas, vale la pena recordar, como un ejemplo privilegiado, los escritos de Colón: el descubridor pone pie en una tierra, declara que de hora en más pertenece al Rey de España, un escribano consigna esa declaración, para rematar la aproximación, se implanta una cruz, es la inspiración lo que legitima la apropiación. Ver Noé Jitrik, *Historia de una mirada. El signo de la cruz en las escrituras de Colón*, México, El Equilibrista, 1992 y Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.

imponentes: se constituye un sistema de múltiples diferencias parciales, en cada una de las cuales, considerada como lugar, sus elementos entran en oposición, además de la oposición que surge entre parcialidad y parcialidad. El conjunto de oposiciones y contraste es el fundamento de un “ritmo” que particulariza cada escritura y la hace reconocible, le otorga una identidad, sea cual fuere la función social y política a la que vienen anexadas.

La escritura no es un en sí, un puro objeto teórico: todos los rasgos que venimos reconociendo, por cierto de manera tal vez poco sistemática, pueden ser encontrados en cualquiera de sus manifestaciones. Llamaremos “texto” a tales manifestaciones de escritura; el texto sería, aspa considerado, un momento concreto de la escritura, teniendo en cuenta las notas precedentes, puede ser contenido como un conjunto orgánico y organizado de diferencias. A su vez, el conjunto de textos existentes y los que se están produciendo sin cesar configuran lo que se denomina “cultura”, razón por la cual la cultura, como depósito de escrituras, sería la tentativa infinita de consolidar y ampliar una memoria, reservorio del cual la oralidad extrae el saber necesario para realizar sus performances, poniendo en acción lo que la cultura le ofrece, en sí misma, si se acepta este esquema, la oralidad sería¹⁰ la lucha por retener, mediante pérdidas constantes, la memoria.

La escritura, para volver a las afirmaciones de base, es un hecho de espacio, resultado de una espacialización, si ésta es su índole, como se ha señalado reiteradas veces, la escritura resulta de un proceso de apropiación de un espacio que por un lado, en la medida en que reduce el blanco, anula el espacio del que se apropia y, al mismo tiempo, crea un espacio nuevo y diferente, de índole dual; por un lado, creación de significación apropiable, por el otro, creación de una estructura física, el objeto-texto, que ocupa un lugar junto a otros objetos, con la consiguiente generación de un valor igualmente apropiable.

Ahora bien, el modo peculiar de la escritura de apropiarse de un espacio hace que su efecto sea diferente a cualquier otro proceso de apropiación del espacio físico; lo podemos llamar “simbólico”. Correlativamente, ese espacio simbólico es objeto de apropiación por parte de la lectura.

Las diversas escrituras

Como ya señalamos, es frecuente que todo lo que se diga acerca de escritura sea espontáneamente anexado al campo de objetos señalados como “literatura”, pero, también se dijo, no todos los textos escritos tienen esa permanencia aunque en algún punto puedan tener con ella; se podría decir que la escritura literaria es sólo un tipo o una clase y que, en consecuencia, existen otras clases o tipos o, por lo menos, que los textos existentes podrían clasificarse, de todos modos, si cada clase o tipo posee un conjunto de rasgos, que residirían en los textos en ellos incluidos, se podría decir que ese conjunto hay algún rasgo que predomina y que otorga el registro a la clase; por ejemplo, la “finalidad” puede ser el rasgo predominante en el epistolario, el “recuento” en las escrituras contables, la “información” en las periodistas. Lo cual no quiere decir que los rasgos secundarios en una clase no puedan ser predominantes en otra o simplemente integrar también otros conjuntos. Pero esta consideración es de índole discursiva así como la idea o tipos de discursos pueden estar sobreponiendo en los ejemplos de escritura que se acaba de proporcionar; es obvio que un periodístico, por ejemplo, descansa en textos de tipo

¹⁰ La “conversación”, que incluye la nota de la comunicación, es una estructura superior de la oralidad y exhibe, como uno de sus rasgos fundamentales, un deseo de retenerlo que se escapa de la memoria.

periodismo que, a su vez, resultan de un proceso de escritura que le es propio o que tiene en cuenta la posición que tal discurso tiene.

Se ve, al parecer, que, sea como fuerte, tributaria de una idea de discurso o no, la palabra “escrita” tolera calificaciones muy variadas, que dan idea de rasgos propios de clase o tipos. Además, por las funciones que cumplen, atravesando en muchos casos los discursos, se puede proponer otra clasificación que tiene que ver con una genética o con una actitud. La siguiente enumeración puede dar una idea del propósito que perseguimos y del ámbito en el que nos queremos situar. Las denominaciones de cada rubro son rituales, lo que prueba, por indirecta vía, su linaje, o sea de qué modo están ligadas a estructuras profundas.

- Las escrituras “sagradas” las “sagradas escrituras”: aparecen como ya hechas y son recibidas como manifestaciones de un poder trascendente que quiere, en el efecto perlocutivo, implantarse y reproducir su dimensión en otras conciencias. Como textos están “dictados” y expresan, además de determinados, la fuerza del poder que dicta, la mano que las escribe sólo ejecuta, no “produce”.
- La escritura “exorcista” es la tentativa de reducir mediante las palabras escritas, reproduciendo una operación que se suele ejecutar mediante el habla, ciertas cualidades que tendrían las cosas o el poder de otros poderes o, simplemente, el poder de otras palabras. Lo principal, por lo tanto, es el “efecto” perseguido que depende de los trazos de los signos y, en su culminación, de las articulaciones semánticas de los signos. El proceso es esencial en esta escritura: según las palabras y los giros elegidos el efecto será el buscar o no.
- La escritura de la “ley” expresa un acuerdo, siempre forzado, y trae de garantizarlo, entre sectores sociales en torno a valores y sus perduración en la conciencia social; persigue un efecto perlocutivo de límite y de advertencia e intenta proyectarse en el conjunto de conciencias con el fin de unificar la permanencia a un sistema. En los textos que produce predomina una articulación retórica de reglas muy fijadas que constituyen el vehículo de una racionalidad; su triunfo, ósea su escritura más lograda, implica un alejamiento radical del hecho complejo de la escritura.
- La escritura “notarial” constata la apropiación, o la propiedad, de algo y al mismo tiempo consagra el saber de esa propiedad: la escritura representa ambas dimensiones. En esta posición, el acto de escribir, sancionado por el poder de la estructura, renuncia al proceso de la escritura.

Cada una de estas escrituras acentúa un aspecto, la notarial y la legal el de la “función”; la sagrada, el del “anunciador trascendente”; la exorcista, el “efecto”, lo que quiere decir que tales aspectos estén ausentes en las otras; el “efecto”, sobre todo, que sería una especie de “superfunción”; disimulando o exaltado, según los casos, es el respaldo del impulso mismo a ejecutar esas escrituras puesto que se liga al sentido que tendrían los objetos sociales en sus distribución en la sociedad.

Junto a estas clases, contemporáneamente a todas ellas, está la escritura llamada “literatura”, que entrecruza, modificando sus alcances, rasgos de las anteriores; la diferencia reside en que en ella el acento está puesto en el proceso mismo y en quien lo desencadena, lo que llamábamos el “escritor”. su anunciador, de este modo, no es trascendente pero en principal, su función destaca la propiedad del saber de la lengua, no de las cosas, y su apropiación tienen un alcance símbolo, no físico; su efecto no tiende a

reducir o combatir un poder específico sino a instaurar una significación entendida como poder virtual. Se trataría de una red constante la cual la escritura literaria establece variantes aunque en algunos casos respeta, en parte por lo menos, los rasgos o condiciones originales de dicha red.

LA CONJUGACIÓN: EL PROCESO

Entendemos por “proceso” el conjunto de mediaciones que se pueden registrar desde el momento en que el sujeto-escritor se dispone a producir el objeto-escritura. Es un conjunto modal (afirmación, posibilidad, condición, mandato), temporal (verificación, hipotetización, efecto) y personal (enunciación), cuyos elementos se anudan –reconjugan– en instancias complejas. Trataremos de llegar a ellas indirectamente, a través de los diversos problemas de ejecución que se pueden reconocer pero dejando de lado cuestiones de procedimiento y, desde luego todo el campo de las condiciones que hay que satisfacer para escribir.¹¹

Así, el primer tema que se presenta tiene que ver con el comienzo; en otros trabajos indicamos algo acerca de lo que es, del universo de su dificultad. Sin evocar esas consideraciones ahora diremos que hablar de comienzo deja de lado, sin eliminarlas, tres preguntas. Formuladas sería, desde ya, entra en materia. Estas preguntas son:

a) “¿Por qué escribir?”¹²

Si el universo implicado es instrumental no hay mucha sustancia en la respuesta; si en cambio, la pregunta se sitúa en el cruce de capacidad, posibilidad y deseo “significante” – todo lo cual hace del sujeto un escritor – la pregunta remite, ante todo, al ámbito subjetivo. De ese modo, puesto que cada sujeto debe resolverse sobre el particular, se diría que no hay una respuesta sino una pluralidad de contestaciones, tantas como razones pueden invocar los sujetos para dar cuenta de sus motivaciones, habría por lo tanto, en el fundamento, una certeza –que puede ser entendida operacionalmente como claridad sobre qué y cómo se va a escribir– que, en variable medida, está determinada cultural y socialmente o a la que se le atribuye una proyección en todos los órdenes. Así, las respuestas podrían ser clasificadas, en un extremo, estarían las del tipo: “Escribo para existir o para sentir que existo” y en el otro, “escribo porque de este modo actué”. O bien en un extremo “escribo porque ésta en mi naturaleza, nadie me lo pide” y en el otro, “escribo porque la sociedad lo necesita y me lo está pidiendo”. O bien en un extremo: “Escribo porque quiero entender” y en el otro, “escribo porque quiero hacer entender”.

Desde la perspectiva social, y entendiendo “escribir” como una “práctica”, se diría que odas las respuestas tienen cabida en el espacio social aunque a algunas se les da más lugar o bien se las retribuye más y a otras se las favorece menos. Existe una paradoja: las prácticas más oscuras, socialmente hablando, pero más admitidas, son aquellas en las que la cuota de elección para llevarlas a cabo es menor, mientras que las más brillantes, pero menos

¹¹ Hay en esta aclaración una reminiscencia del modo que entré en el campo de la lectura. *En la lectura como actividad*, razonar sobre condiciones era indispensable; no lo considero así, porque sería obedecer en exceso a paralelismos y analogías.

¹² Jean-Paul Sastre hace en “Qu’est ce que la littérature?” (Situations II, Paris, Gallimard, 1948) la misma pregunta: “Pourquoi écrire ?”. me pregunto si en mis razonamientos no hay un resto de sus reflexiones. De todos modos, sus respuestas van en otra dirección. La primera tiene esta forma: “Por la necesidad de sentirnos esenciales en relación con el mundo”, “no es para uno mismo”; “escribir es hacer un llamado al lector para que haga pasar a la existencia objetiva el develamiento que he emprendido a la libertad de los lectores”. ; correlativamente, “se escribe para dirigirse a la libertad de los lectores”. El tomo general de su escrito e cuesta sobre la lectura que deviene, así, el espacio del compromiso del escritor. No es, como se ve, mi orientación: yo trato de ceñirme al fenómeno de la escritura y busco respuesta en este ámbito, no en una teleología relativa al mundo.

admitidas, son las que convocan a una mayor posibilidad de libertad. Entre ambas está colocado el escritor porque si bien puede elegir no por eso rechaza la restricción: situado entre muchas opciones – la libertad- y pocas opciones- la restricción que viene de fuera-; el escritor está atraído igualmente por las dos posibilidades, tratando de resolver mediante síntesis ese juego de fuerzas. Quizá por esa situación intermedia presenta su práctica de hecho y, con ello, su respuesta a la pregunta: a ese comportamiento se lo suele llamar “vocación”, concepto que parece inherente a los escritores y que encierra en su concepto d la máxima posibilidad de predominio de lo individual subjetivo respecto de lo social determinativo.

b) ¿“Cómo se desarrolla la acción de escribir?”

una vez enfrentada y resuelta la “angustia del comienzo” –que explica el conocido “temor” del escritor- lo que viene es una serie articulada de elecciones de otro carácter, palabras, imágenes, zonas de saber. El temor inicial no anula el posterior temor al desarrollo –que podría designarse como temor a la estructura- pero lo encapsula: el desarrollase subordina hasta cierto punto da la resolución del conflicto primero. En el enfrentamiento con la estructura – la escritura va tomando una forma-, las elecciones siguen lunas conductas posibles; me limito a enumerarlas para dar tan sólo una idea de lo que ocurre por debajo la articulación:

- 1) *La programación*: haberse trazado un “plan” y atenerse a sus lineamientos, obedeciendo el plan a determinada retórica, ya sea de género, ya de objetivo, encamina el desarrollo, atrae los elementos que deben intervenir y rechaza otros importunos.
- 2) *La socialización*: se trata de una confianza en las atracciones mutuas y reciprocas que actúan en el campo signifiante; entregarse todas las salidas a los conflictos puesto que tales asociaciones son configurativas, de ellas resulta una forma.
- 3) *La inspiración*: la confianza, en este caso, reside en otra parte, en una competencia que da lugar a condensaciones parciales que, a su vez van resolviendo la prosecución.
- 4) *El pedido o la exigencia*: una voz exterior, nutrida de fuerza social, indica el camino: la retórica, en este caso, se pliega al sentido que socialmente se impone al acto de escribir.

c) “¿Qué estrategias sigue el desarrollo?”

La respuesta a esta pregunta se vincula con el problema del valor que se quiere instaurar en lo escrito y, en consecuencia, con expectativas de lectura. Por ejemplo, optar por la “simplicidad” o la “complejidad”, “brevedad” o “extensión”, “sinopsis” o “continuidad”, “representación” o “abstracción” en un desarrollo, sea en el plano semántica como en el sintáctico, propicia, no necesariamente con éxito, una lectura para la cual todas esas opciones son categorías ordenadoras esenciales puesto que unas u otras predominan, en determinados momentos, en una cultura.

En términos ya estrictamente literarios, este razonamiento serviría para explicar cómo estas estrategias tienen consecuencias en corrientes literarias precisas, lo cual se entiende si se piensa que la noción de “desarrollo”, contenida en esta pregunta, tienen

que ver con la de “forma”. En términos muy generales, se podría decir, en lo que vale la generalización, que las corrientes literarias, desde el punto de vista de la forma, se organiza en dos grandes grupos, uno en el que predomina la atención a la lectura, otra en el que predomina la atención al propio desarrollo.

Así, entonces, la escritura es una organización que resulta de una elaboración que exige de operaciones, por supuesto de selección y de ordenamiento de un “precio”, al que me he referido en trabajos anteriores, y a que, para conglomerar nociones, también podemos llamar “genotexto”. Lo que llamamos “critica” en sus diversas definiciones sería un tipo de lectura en el que se intenta saber no sólo se ha operado en lo “previo” y qué queda de ello en lo elaborado así como lo que hay de nuevo respecto de lo previo en lo elaborado.

OSERAFIN , Ma. Teresa (1993). En: Como redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: PAids. Pp. 23-107.

2. la planificación

La fase de la planificación de una redacción es generalmente poco conocida y poco utilizada por los estudiantes que algunas veces comienzan a escribir apenas reciben el título de la redacción que deben hacer, o esperan, de modo aparentemente inactivo, que llegue la inspiración, mordiendo su lapicero y mirando al aire.

La espera de la inspiración, cuando no ésta asociada a un razonamiento activo sobre el trabajo, se resuelve solamente en una pérdida de tiempo.

Se nos puede preguntar cuáles son las razones para realizar la planificación. El planificar podría parecer una forma de posponer el momento de la escritura del texto y, por lo tanto, una pérdida de tiempo. Por el contrario planificar sirve para *ahorrar y distribuir el tiempo* de que se dispone. Distribuirlo el tiempo es indispensable para respetar el plazo de realización del escrito.

En el momento en que planifica se está cumpliendo una operación fundamental, se nos aclaran las características de la redacción y se comprenden las instrucciones del profesor, incluso pidiendo algunas aclaraciones. Conocer todas las características de la redacción en un cuadro nos permite afrontar mejor nuestra tarea y nos evita corregir el texto en un segundo momento, cuando de pronto nos viene a la mente un problema en el cual no habíamos pensado al comienzo.

2.1. Distribuidor del tiempo disponible

El tiempo disponible para una relación suele ser muy limitado. El profesor conoce a los estudiantes entre 2 y 4 horas para una redacción en clase y establece un plazo posición. Para muchos profesores, la didáctica de una lengua escrita coincide con la gramática y la sintaxis del periodo, por lo que el estudiante debe aprender autónomamente a usar estos elementos básicos en la estructuración de una redacción. Por el contrario, la didáctica de una lengua escrita debe ser mucho más articulada: aprende a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, de la misma manera que se aprende, por ejemplo, a

esquiar. Al principio todo parece difícil, el instructor indica desplazar el peso, adelantar la espalda, doblar las rodillas, pero ningún movimiento se produce automáticamente. Sólo después de varios intentos, con ejercicio, buena voluntad y tiempo, se baja con desenvoltura, logrando realizar los diferentes movimientos con naturalidad. También para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen.

La producción de un escrito bien logrado es el resultado de un trabajo largo y difícil que requiere mucho esfuerzo. El lector común mantiene ciertos estereotipos sobre el esfuerzo y la angustia de escribir, pero generalmente los asocia a los escritores frustrados y no a los que terminan felizmente su trabajo. Por una parte está el escritor protagonista del film *El resplandor* (The shining) de Kubrick, que busca inútilmente la concentración para escribir en un hotel aislado, rodeado de montañas de nieve. Por otra, está el mito romántico del escritor que, en estado de éxtasis, produce su texto impulsado por la inspiración: fòscolo, que escribe sin interrupción. Las últimas cartas de Jacopo Ortis, Proust, que escribe días y días aislado del mundo en su habitación de paredes de corcho, siempre llena de vapores. En realidad, cada texto nace con esfuerzo y por aproximaciones sucesivas; en la mayor parte de los casos escribir es un oficio, un trabajo como otro cualquiera, que requiere mucha técnica y mucho esfuerzo. Hay ejemplos, siempre entre los escritores famosos, como C. José Cela y J. Goytisolo para los cuales escribir es un trabajo que se desarrolla frente a la mesa todas las mañanas, en forma regular como si fuesen empleados.

Es interesante el testimonio que algunos escritores profesionales hacen sobre su aprendizaje. Un ejemplo de ello es Giorgio Bocca, periodista prolífico y de agradable lectura, que da la impresión de crear sus artículos con la mayor facilidad. Bocca cuenta que ahora escribe sus editoriales directamente en la máquina de escribir, pero que cuando comenzó su carrera escribía un archivo varias veces y con frecuencia se sentía descorazonado porque el texto era inferior a sus expectativas, que va desde algunos días a algunas semanas para realizar una redacción en casa.

El caso más simple para analizar es el de la “redacción en clase”, con pocas horas de disponibilidad. En esas pocas horas el estudiante tiene que hacer todo: pensar, escribir y pasar la redacción en limpio. Es raro que el estudiante complete su redacción antes de que termine el tiempo de entrega. Con mucha frecuencia, en cambio, los estudiantes no logran terminar; algunos, de forma sistemática, media hora antes de la entrega todavía están escribiendo el borrador, y cuando ven que el tiempo se acaba y no va a poder terminar es frecuente ver cómo algunos se acercan al profesor y le piden que les permita continuar.

¿De dónde viene este atraso? A veces se debe a la excesiva extensión de la redacción, otras veces los estudiantes no han mirado el reloj o han perdido tiempo. En todo caso se trata de estudiantes que no han distribuido correctamente el tiempo de que disponían. Haya profesores condescendientes y pacientes que se resignan a leer el borrador, pero no es una actitud educativa, porque los vencimientos en el mundo del trabajo no tienen atenuantes y un periodista que no cumpla con los plazos nunca verá un artículo suyo publicado.

Dentro de esas tres horas de disponibilidad cada estudiante deberá tener en cuenta una fase de planificación, una de escritura, una de revisión y una de copia (si es solicitada). Cada

uno debe ir ensayando hasta encontrar el equilibrio justo en relación con su forma, de escribir: se da el caso, por ejemplo, de que algunos estudiantes escriben directamente de forma prácticamente definida (y por lo tanto no tienen necesidad de mucho tiempo para la revisión); otros, en cambio, tienden a hacer primero un borrador sin cuidar de la forma y, por lo tanto, necesitan mucho tiempo para la revisión. Una distribución totalmente indicativa para una redacción en tres horas es la siguiente:

- 5 minutos de planificación
- 20 minutos de reunión y organización de las ideas
- 1 hora y 20 minutos de escritura del texto
- 30 minutos de relectura y corrección
- 35 minutos de copia
- 10 minutos de relectura del texto final

Cualquiera que sea la distribución del tiempo lo importante es tenerla. Cuando todavía no se tiene experiencia en la organización del propio tiempo, es útil apuntar en la parte superior de la hoja del borrador los tiempos que se deben emplear en las diferentes fases (9 h: planificación, 9,25 h: escritura, 10,45 h: relectura, etc.), y que luego se tratarán de respetar controlando el reloj.

Una situación más compleja es la redacción en casa (u otro tipo de trabajo escrito). Consideremos el caso común de una redacción que debe ser entregada tres días después. Una composición escrita se considera siempre una tarea comprometida, pero el estudiante se siente relativamente tranquilo cuando se la encargan porque piensa que tiene mucho tiempo a su disposición. En la realidad, el tiempo pasa y es bastante habitual que incluso el estudiante consciente comience a pensar en su trabajo la última tarde. En este caso, el problema se plantea como en la situación anterior. La tarde es breve y cuando hay otros compromisos que resolver y quizá alguna distracción más que en clase (debida al teléfono que suena, a la imprevista necesidad de un bocadillo y al programa de televisión que no se quiere perder), el tiempo efectivo a disposición es incluso inferior a las tres horas en clase.

Como la realización de un trabajo escrito está constituida por fases bastante diferentes y separadas entre sí, nada impide realizarlas en momentos diferentes, la fase de planificación puede realizarse sin papel ni lápiz se puede pensar en el problema incluso en los cortos espacios de tiempo disponibles, como por ejemplo durante el regreso a casa desde la escuela. También la búsqueda de información puede hacerse en momentos perdidos: para un tema de actualidad puede ser útil ojear los diarios y leer algún artículo que permita hacer un trabajo más rico y articulado. Si recordamos que tenemos que hacer una redacción, ¿por qué no mirar el periódico que tenemos a mano cuando estamos tendidos en el sofá durante el reposo del mediodía? Distribuir las fases de nuestro trabajo a lo largo del tiempo no significa trabajar más sólo significa trabajar mejor. Por ejemplo, es útil dejar pasar un poco de tiempo entre escritura y relectura, como, en parte, hemos olvidado aquello que hemos escrito, somos más críticos en relación con nuestro trabajo.

Obviamente, no existen recetas. Hay quien afirma que logra trabajar sólo cuando se aproxima el vencimiento del tiempo, cuando está bajo presión. Puede ser, pero no es una buena razón para hacer las cosas en el último momento.

2.2. Determinación de las características de la redacción

Al realizar una redacción facilita mucho el trabajo de saber exactamente qué hacer. Cuando se está inseguro se pierde tiempo, ya que se oscila entre una suposición y otra. El profesor utiliza el título de la redacción para dar sus instrucciones, pero a veces el título no aclara todas las características del texto que se debe producir. En general los profesores están bien dispuestos a hacer aclaraciones además del título. Ha aquí un alista de puntos sobre los cuales es necesario aclarar las ideas antes de empezar a trabajar, si bien no tienen la misma importancia:

- Destinatario
- Finalidad del escrito
- Genero textual
- Papel de quien escribe
- Objeto del tratado
- Extensión del escrito
- Criterios de evaluación

El destinatario es la persona para quien se escribe. De terminar correctamente el destinatario es un problema dedicado en la mayor parte de los escritos que se llegan a cabo en el contexto escolar. En general, no está especificado pero de hecho es el profesor. Esto crea dificultades, ya sea porque el estudiante no se da cuenta o porque el profesor es la persona que evalúa el trabajo si se quiere elegir un destinatario diferente al profesor es bueno especificarlo explícitamente. En general, una redacción sobre “*El estilo de Tiempo de silencio* de Martín Santos” difícilmente tendrá un destinatario que no sea el profesor, pero una redacción sobre “Mis vacaciones” puede ser escrita para el profesor, para el compañero de clase o para el hermanito de ocho años, y los tres casos son muy diferentes.

Cuando se hace un escrito es importante tener en claro cuál es su *finalidad*. Un escrito puede ser, por ejemplo, un instrumento de organización de informaciones que están en nuestro poder, puede servirle al profesor como elemento de evaluación de nuestra capacidad estilística, puede querer persuadir a alguien de alguna idea, o puede divertir a los lectores. Un escrito puede tener más de una finalidad al mismo tiempo. Lo importante es tener claro la principal. Tomemos, por ejemplo, el caso de la redacción en clase de literatura: puede hacerse con el fin de mostrar un amplio conocimiento de crítica en forma organizada y sintética. Dentro del contexto escolar es importante que el profesor aclare cuales son los fines prioritarios del escrito, incluso porque el lograrlos en mayor o menor grado es un elemento esencial de la evaluación.

El escrito que debemos hacer debe responder también a algunas convenciones relaciones con el *género textual* que utilizamos. Rara vez el profesor especifica el género textual que se debe utilizar en el escrito; de hecho, en la mayor parte de los títulos que se proponen en la escuela media superior y en la prueba de madurez requieren la realización de un ensayo del cual emerja la opinión del autor sobre un problema determinado. Pero algunos trabajos pueden realizarse utilizando géneros textuales diferentes desarrollándose en forma de relato, dialogo o poesía.

La elección de género textuales diferentes puede permitir la realización de escritos de carácter muy incisivo. Una redacción sobre la droga, por ejemplo, puede ser realizada utilizando el dialogo como género textual, atribuyendo la entrevista a un drogadicto.

La comprensión del papel de quien escribe con frecuencia genera muchos problemas. Un caso típico es el de los temas de literatura; el profesor busca que el estudiante exprese un juicio autónomo: “Trata de decir en tu trabajo aquello que piensas, y cuáles son tus

impresiones y reflexiones”, en cambio, también existe el profesor que sugiere, en cada caso, someterse a la crítica literaria oficial: “Ya que no tiene bastante experiencia trata de hacer una exposición objetiva transmitiendo las opiniones de los críticos que hemos estudiado.” No se trata aquí de discutir cuál de los profesores tienen razón, ya que lo más probable es que sería útil aprender a escribir textos de ambos tipos, pero es necesario entender cuál es la posición del profesor. Si el profesor es el de la segunda categoría, es naturalmente poco útil escribir los trabajos en primera persona.

En el contexto escolar el *objeto del tratado* debe ser deducido del título de la redacción. En el capítulo 6 se ve que existen títulos de varios tipos; algunos, en particular, ofrecen hasta una síntesis del trabajo (Título –síntesis), mientras otros solo sugieren un tema de manera muy general (título-estimulación abierta). Un título como el siguiente expone de forma detallada el tema del tratado:

A veces son muy complicadas las relaciones entre las diferentes generaciones: los valores, los códigos de comunicación, las exigencias, los deseos y toda la visión de la vida son con frecuencia completamente diferentes. Pensando incluso en tu propia experiencia, efectúa un cuadro de los más importantes puntos de fricción entre las diferentes generaciones, intentando mostrar no sólo el punto de tu generación sino también los puntos de vista de las otras generaciones.

Pero en la escuela también están muy difundidos los títulos más sencillos frente a los cuales se puede dudar. Por ejemplo, un título como “La amistad”, sin explicaciones ulteriores, puede dejar dudas sobre el objeto del tratado; los estudiantes podrían contar experiencias personales o tratar el problema de forma general. Es evidente que ambos enfoques son aceptables. Pero el profesor podría preferir uno de los dos. En todo caso, el plantearse interrogantes sobre el significado del título es ya una forma de empezar a trabajar. Cuando no hay posibilidad de pedir explicaciones, en particular durante un examen, o cuando se quiere hacer una interpretación no tan obvia del título de trabajo, puede ser oportuno explicar en una introducción cómo se desea interpretar los términos del problema planteado.

La extensión del escrito depende esencialmente de sus fines y de la disponibilidad, capacidad y rapidez de quien escribe. No siempre escribir mucho es una prueba de habilidad. Una redacción- ensayo, por ejemplo, resulta particularmente brillante cuando es sintética y logra eliminar todos los detalles superfluos. Normalmente los estudiantes piensan que la extensión de su trabajo demuestra su empeño y su capacidad, olvidando que hay otros factores que contribuyen al logro del texto y a su buena evaluación.

Conocer los criterios de evaluación del profesor ayuda a dosificar las propias energías en una dirección justa.

En general, los profesores no explican los criterios de evaluación antes del trabajo, pero se les puede pedir explicaciones. Como se verá en el capítulo sobre la evaluación, cada profesor sigue criterios de evaluación diferentes, que pueden llegar a variar de trabajo a trabajo. En un escrito donde se pide consultar los periodos, probablemente tenga un gran peso en la evaluación del tipo y la riqueza de la información; en una redacción sobre problemas personales es importante la espontaneidad; en un trabajo sobre un paseo es importante la secuencia cronológica de los hechos. Hay profesores que dan importancia a la

corrección de lo escrito, a la gramática y a la sintaxis; otros está dispuesto a dar el vistazo bueno incluso en presencia de errores de ortografía si encuentran ideas originales.

3. producción de las ideas

Una composición se realiza a través de dos fases fundamentales: una en la que se producen las *ideas* y otra en la que se produce el *texto*. La fases de producción de las ideas, que algunos llaman preescritura, incluye el conjunto de todas las operaciones que se realizan ante de escribir el desarrollo mismo del texto. Incluye la recogida de la información que deseamos usar en nuestro escrito, la organización de las ideas, la determinación de las tesis a sostener u la redacción de un esquema.

3.1. Recogida de información

Antes de comenzar a escribir debemos recoger el material, las ideas, los hechos, las observaciones con las cuales construir nuestro texto. La información que debemos recoger puede provenir de fuentes muy diferentes. Frente a un tema del tipo “Cómo me veo a los treinta años”, la única fuente de información para nuestro escrito somos nosotros mismos. En cambio, si el tema es “El crecimiento del armamento pone en peligro la paz” o “El realismo en la literatura, música y pintura de finales del siglo XVIII”, debemos documentarnos usando libros y periódicos. La fase de recogida de información es muy importante: recoger información inherente al tema de nuestro trabajo tiene como fin concreto el tener en la mano el material sobre el que trabajamos luego en la fase de redacción.

La recogida de información se debe hacer en forma muy concreta, escribiendo en un papel, ya sea en forma de lista o en otras formas que veremos, hechos, ideas, observaciones, fantasías; en resumen, todo lo que puede tener que ver con nuestro escrito.

La hoja de papel en la cual enumeramos las informaciones recogidas cumple la función de una prolongación de la memoria en el mundo visible: es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista hecha mentalmente. Para entender que una operación hecha mentalmente 34×56 ; no es imposible, pero memoriza los productos parciales y realizar la suma final requiere un notable esfuerzo mental. Además aumenta la posibilidad de error. Lo mismo pasa en la recogida de información y las operaciones sucesivas de organización de nuestro material: para ahorrar energía, trabajar más rápidos y mejor, decidir qué elementos queremos utilizar y en qué orden, es más fácil hacerlo sobre un papel que mentalmente.

Es muy importante tener una idea precisa de lo que estamos buscando antes de emprender la búsqueda. con este fin útil construirse una lista de puntos que deseamos aclarar antes de comenzar la recogida de información. una vez precisados los puntos a tratar es posible anotar junto a cada uno las fuentes de las cuales son recabadas las informaciones necesarias. cuando hayamos logrado suficientes informaciones para un elemento será posible sacarlo de la lista. la lista inicial de los puntos a aclarar puede ser modificada o enriquecida durante la búsqueda en base a las nuevas informaciones que poseemos.

3.1.1. Lista y agrupamiento asociativos

se ha dicho que si se quiere ahorrar energía conviene llevar por escrito todas las operaciones de búsqueda de material, por consiguiente, en cuanto comencemos a pensar en el agrupamiento de nuestro escrito debemos comenzar a trabajar con papel y lápiz para registrar nuestros pensamientos. Cuando afrontamos por primera vez un asunto determinado, es normal que las ideas y las observaciones que nos pasa por la cabeza estén poco relacionadas entre sí; no hay que preocuparse si lo que escribimos es un conjunto desordenado de hechos, ideas y observaciones. Lo importante es ser consciente de que ésta es solamente una primera etapa en la realización de nuestro escrito.

Usemos el tema: “El tráfico en las grandes ciudades modernas” para mostrar cómo puede ser desarrollada la fase de recolección y organización de informaciones. Una lista desordenada y casual de ideas a utilizar para este tema puede ser la siguiente:

Ruido

Ayer; en el ataque de la carretera de circunvalación, anduvimos 10 km. A paso normal

Contaminación

Mal olor

Polvo negro sobre los alféizares.

Sobre todo de noche, suceden muchos incidentes

De noche la gente no respeta los semáforos rojos y a veces ni siquiera lo hace de día

La gente compara coches cada vez más pequeños para la ciudad

El intenso tráfico se debe a las calles muy estrechas y también al hecho de que todos usamos el automóvil privado en lugar del transporte público.

Cuando en Sevilla se prohibió el tráfico en algunas calles del centro protestaron los comerciantes.

Pero los medios públicos son pocos, incómodos y lentos

La gente no respeta el stop y no se detiene en los pasos de peatones

Querría una moto para no tener que tomar el autobús, pero los niños dicen que es peligroso

Mi tío tenía un agotamiento nervioso por el ruido y la barahúnda de su barrio y se fue a vivir al campo

En París hay un metro veloz y bellissimo y no se nota el tráfico.

La estatua de Marco Aurelio en Roma ha quedado deteriorada por la contaminación atmosférica.

Como se ve, en esta lista contiene elementos muy diferentes y expuestos de forma casual, tal como han pasado por la cabeza. A través de un trabajo de organización, de eliminación de algunos elementos y de ampliación de otros, llegaremos al esbozo de nuestro escrito, que es la última operación antes del desarrollo. Muchos estudiantes confunden esta lista desordenada con el esbozo, pensando que el escrito pueda surgir de ella espontáneamente. En realidad es necesario convencerse de que escribir no es la simple operación de transferencia de algo que está presente en nuestro cerebro a una hoja de papel, sino que nuestras ideas deben ser progresivamente organizadas y elaboradas.

¿Cómo pasamos de la “contaminación” al “polvo negro sobre los alféizares” en la lista anterior? Ha sido una conexión en nuestro cerebro, una asociación de ideas; quizás en casa hemos oído a alguien lamentarse del hecho de que los coches que pasan debajo produzcan mucho polvo y ensucien el aire con los tubos de escape. En este caso la asociación ha sido bastante fácil de reconstruir; en otros casos es importante reconstruirla, ya que pasamos de una idea a otra por medio de una relación no reconstruible a nivel consciente.

La asociación de ideas puede ser trasladada al papel; este mecanismo es la base de la técnica de *agrupamientos asociados*, que pueden ser usada convenientemente como primera etapa de recogida de las informaciones en lugar de la lista desordenada (Camp, 1982b). La ventaja del agrupamiento asociativo respecto a la lista desordenada consiste en que una representación gráfica se ven las asociaciones entre las ideas, y se estimula su desarrollo y enriquecimiento.

Para hacer un agrupamiento asociativo se escribe en el centro de la página la idea, el hecho o la palabra sobre la que tenemos que trabajar. A medida que vienen a la mente las ideas relacionadas con el elemento central, se ordenan en forma radial alrededor del centro.

Analicemos un ejemplo de agrupamiento asociativo relativo al tema «La noche», que parece en la figura 1. Se puede decir infinitas cosas sobre la noche, pero, ¿por dónde se empieza a escribir una relación? En el centro de una gran hoja de papel escribimos «la noche» rodeada por un círculo; en forma radial escribimos alrededor del círculo lo que nos venga a la mente; por ejemplo; «sueño», «poesía» (pensando en la poesía de Lorca estudiada recientemente), «miedo» (de la oscuridad), «la noche trae consejo» (proverbio siempre usado por la abuela), «de noche se aprenden las poesías de memoria poniendo el libro debajo de la almohada». Mientras escribimos estas ideas a través de una asociación. Por ejemplo, relacionamos con «sueño» «el insomnio de mi padre» y con «miedo» relacionamos «ladrones y fantasías», y podemos continuar. De esta forma nuestro agrupamiento asociativo crece.

En un momento dado tenemos que interrumpir este trabajo porque no tenemos más ideas, o porque las ideas trasladadas al agrupamiento asociativo bastan. Podemos considerar terminada la fase de recogida de información.

La técnica de agrupamiento asociativo, respecto a la simple lista de ideas, tiene la ventaja de visualizar las relaciones entre las ideas y ofrecer un instrumento para la producción de nuevas ideas. En la realización del agrupamiento se está impulsando a articular el pensamiento extendiendo el agrupamiento hacia el exterior de varias maneras, por ejemplo, pasando de una consideración general hacia un ejemplo particular o lo contrario en el agrupamiento asociativo de la figura 1 nació primero la idea [insomnio], que es más específica. Ambas ideas hubieran podido nacer también en un orden diferente.

Es posible convencerse de las ventajas del agrupamiento asociativo en relación a una lista desordenada de ideas, comparando el agrupamiento relativo al tema. «El tráfico en las grandes ciudades, en la figura 2, con la lista que aparece. Las desventajas de usar un agrupamiento es la de hacer explícitas las asociaciones que no aparecen de forma evidente en la lista.»

3.2 Organización de las informaciones

la fase de recogida de datos está terminada. Hemos recogido las informaciones y las ideas en agrupamiento asociativo. En el momento de comenzar a organizar todos estos datos, seleccionarlos y decidir su orden.

Categorización y mapa de las ideas.

Continuando con el caso de la relación sobre el tráfico, para organizar el material de una lista desordenada tenemos que encontrar la forma de reagrupar los elementos recogidos en subconjuntos, de forma que todos los elementos tengan alguna cosa en común. Una buena subdivisión para un tema como el de tráfico puede basarse en categorías tales como *causas, consecuencias y soluciones*,

- Causa del tráfico
- La gente prefiere los medios privados a los públicos
- Los medios públicos son pocos
- La gente es indisciplinada (no se detienen en los semáforos rotos ni en el stop)
- Las calles de la ciudad, sobre todo las del centro, son demasiado angostas.
- Consecuencias del tráfico
- Contaminación
- Polvo sobre los alféizares
- Mal olor
- Ruido
- Agotamiento nerviosos (vease mi tío)
- Incidentes
- Los monumentos se deterioran por la descarga de gases de los automóviles (la estatua de Marco Aurelio en Roma)
- Perdida de tiempo
- La gente compara coches más pequeños
- Soluciones para mal tráfico
- Usar la moto o la bicicleta en lugar de automóvil
- Preferir los medios públicos a los privados
- Construir un metro (Paris)
- Eliminar el tráfico del centro (pero los comerciantes protestan...)

Las ideas e informaciones agrupadas en las tres grandes categorías de causa, consecuencia y solución son más o menos las mismas que las de la lista anterior; sin embargo, en esta parte se tiende a generalizar, a llegar a conclusiones y a relacionar información que habían llegado a la mente separadamente. Es típico de la generalización el extrapolar una idea a partir de un caso particular. En la primera lista, por ejemplo, teníamos escrito: «mi tío tenía un agotamiento nervioso por el ruido y la barahúnda de su barrio y se ha ido a vivir al campo». En la segunda lista organizada este periodo se convierte en: «el tráfico causa agotamiento nervioso (vease mi tío)»

Con frecuencia es posible hacer generalizaciones de ejemplos específicos. Por ejemplo, de la frase «en Paris hay un metro muy veloz y bellissimo y n se nota el tráfico», podemos

deducir la generalización: «construir un metro (como en París) es una solución para el tráfico»

También nos dimos cuenta de que las frases «los aparcamientos en lugar prohibido que obstaculizan el tráfico». Al pasar de la primera lista a la serie de sablistas elaboramos nuestras ideas, y ahora tenemos a nuestra disposición un material mejor estructurado.

Una forma útil de organizar ideas, observaciones y hechos es la de visualizar sus relaciones construyendo un *mapa*. El mapa es la racionalización natural del agrupamiento asociativo, entendemos por mapa un esquema gráfico que sobre el papel pone en evidencia las relaciones entre los diferentes elementos, con la subdivisión en categorías hemos comenzado a determinar las relaciones entre los elementos de nuestra lista inicial; con el mapa aclaramos y enriquecemos posteriormente las relaciones entre las ideas que forma parte de cada categoría. El mapa es un instrumento muy útil porque ayuda a distinguir las ideas más importantes de aquella que van siendo cada vez menos importantes, y así nos impulsa a articular nuestro discurso. Veamos en la figura 3 cómo es posible representar por categorías nuestras sablistas en un mapa, siempre refiriéndonos al tema del tráfico.

Lo mismo que en los agrupamientos, el objeto de nuestro escrito está colocado en el centro de la figura.

Alrededor se disponen los elementos relacionados con él en forma radial. La deferencia entre un agrupamiento y un mapa es que un agrupamiento los elementos que ponemos en primer término son accidentales, son aquellos que nos han venido primero a la mente, mientras que en un mapa los elementos que ponemos alrededor del centro son las categorías que hemos establecido como fruto de un análisis. Es decir, que el mapa nace como reorganización del agrupamiento asociativo, y en él las ideas principales están más de la idea central.

En nuestro mapa sobre el tráfico encontramos, en un primer nivel, las tres grandes categorías determinadas anteriormente: causas, consecuencias y soluciones. En un segundo nivel vemos que de consecuencia parten dos categorías: «sobre la casas» y «sobre las personas».

La primera, a su vez, se divide en dos partes: «los monumentos se arruinan» y «polvo en casa»; la segunda en: «ruido», «perdida de tiempo», «mal olor». e : «incidentes». En un tercer nivel encontramos «Marco Aurelio» como ejemplo de monumentos deteriorado y «agotamiento nervioso» relacionado con «ruido». Una vez construidos los primeros niveles del mapa, se enriquece nuestro material introduciendo radios ulteriores a niveles más bajos. Por ejemplo: soluciones han sido subdividido en «actuaciones sobre ka ciudad» y «actuaciones sobre las personas». La segunda categoría resultaba vacía si se consideraba solamente el material de la primera lista, pensándolo un momento ha sido fácil introducir ». «Escalonar los horarios de trabajo» y «aumentar las multas por infracción de aparcamiento».

En la figura 4 aparece el mapa sobre el tema «La noche», que reelabora el agrupamiento introducido anteriormente.

El mapa es un Instrumento para el aprendizaje rápido no sólo útil para organizar las propias ideas en previsión de una redacción, sino también para entender mejor cualquier escrito. Está comprobado que quien utilizan el instrumento “mapa” entiende y recuerda más fácilmente artículos, libros e incluso lecciones. Ha sido utilizado con éxito en Estados Unidos incluso con niños de la escuela elemental y con estudiantes con serias dificultades de escritura (Buckley, 1982).

Como conclusión, en la figura 5 mostramos el mapa sobre el tema «mapa»: el lector puede tener claro el uso del mapa par al comprensión de los escritos a partir de este ejemplo.

Una característica esencial para el éxito de una redacción es la unidad. El elemento unificador de las redacciones argumentativas es la idea central del autor, su tesis; el elemento unificador de las redacciones descriptivo-narrativas es el punto de vista utilizando en la descripción y en la narración. Los próximos dos párrafos se ocupan de estos elementos unificadores.

3.2.2. Determinación de la tesis

Como ejemplo de escritos de tipo argumentativo podemos tomar los editores de El País que aparecen bajo el título “Opinión”. Leyendo uno cualquiera de estos artículos nos damos cuenta de que quien escribe hace diversas consideraciones, todas relacionadas entre sí por una idea principal que es el centro del artículo, la tesis del autor. Cuando mejor es el periodista tanto más fácil es determinar la tesis central que nos quiere demostrar en su escrito.

Cuando escribimos debemos realizar el camino opuesto. Primero debemos determinar la idea que queremos defender, nuestra tesis, y sobre ella debemos construir el escrito.

El estudiante todavía inexperto para escribir, no habituado a planificar su escrito y a clarificar su tesis antes de comenzar el desarrollo del trabajo, con frecuencia escribe los primeros párrafos sosteniendo una idea que luego contradice, sosteniendo una diferente que se le ha ocurrido después.

Un buen ejemplo de texto argumentativo es la sentencia de un juez en un tribunal. Si se interroga a un juez sobre la forma en que escribe la sentencia relativa a una controversia entre dos personas, oímos decir que, antes de hacer el escrito con el que argumenta su decisión, ya decidió a quien dará la razón. En su escrito, en el que define los términos del problema en forma clara y utiliza leyes y sentencias anteriores, el juez lleva al lector gradualmente hacia su conclusión sobre la culpabilidad de una de las partes, pero para que la sentencia esté bien hecha, sea eficaz y sin contradicciones, la decisión debe estar bien motivada *a priori* y la organización del escrito debe estar completamente delimitada antes de comenzar la construcción de la sentencia. Es interesante notar que, como el estudiante inexperto, también el juez puede comenzar a escribir un texto que en un momento dado está obligado a interrumpir por falta de elementos a su favor.

En el caso, el juez debe reconsiderar el caso, tratando de encontrar otros elementos para apoyar su sentencia o, incluso, decidir cambiarla.

Los trabajos argumentativos no son muy diferentes de la sentencia del juez: también nosotros debemos tratar de mostrar nuestra opinión sobre el problema aunque, por fortuna, con menos responsabilidad que un juez. Con frecuencia se piensa que es posible describir

solamente los términos del problema sin aclararse en ningún sentido, pero en realidad para el lector es un placer ver aparecer nuestra opinión y leer un texto que se hace unitario por la presencia de una tesis.

Hemos dicho que una tesis es una idea guía; para precisar la mejor, es útil expresarla en una g frase o en un párrafo. Quien tienen experiencia puede tener clara la tesis aunque no la haga explícita, pero es mejor que los principiantes pongan en claro sus tesis.

Examinemos de nuevo el tema del tráfico. Supongamos que el estudiante plantee como tesis: «Causas, consecuencias y soluciones para el tráfico en las grandes ciudades modernas», en realidad este frase no expresa una tesis: un texto lo que simplemente enumerarse las causas, las consecuencias y las soluciones, en orden, quizá siguiendo el mapa, sería un texto correcto y organizado, pero ciertamente poco interesante, ya que sería una colección de datos sin un elemento unificador. Un artificio para crear la frase-tesis es tener claro que haya un sujeto y un verbo, es decir, frase completa; al expresar una idea decimos (predecimos) algo sobre un sujeto. Otro artificio útil es intentar hacer que la frase-tesis esté precedida por «yo pienso que...»; si el nuevo texto es correcto quiere decir que nuestra frase es una tesis. En nuestro caso, obtenemos lo siguiente: «Yo pienso que causas, consecuencias y soluciones del tráfico en las grandes ciudades modernas», y entonces hemos creado un periodo incorrecto.

Una posible tesis partiendo de nuestro material sobre el tráfico puede ser LA siguiente:

El tráfico de las grandes ciudades modernas hace insostenible la vida del ciudadano porque le daña el sistema nervioso, le hace perder tiempo, le ensucia la casa y le crea un ambiente poco sano. Pero la situación puede ser mejorada interviniendo drásticamente sobre la ciudad (y marginalmente sobre los ciudadanos), potenciando los medios públicos (en particular el metro), construyendo circunvalaciones e impidiendo el tráfico privado en el centro histórico.

Esta tesis acentúa la parte SOLUCIONES del mapa subrayando, con una actitud tanto combativa como optimista, que la situación del tráfico en las grandes ciudades no es un problema irresoluble. La que sigue, en cambio, es una tesis pesimista e individualista:

El tráfico de muchas ciudades modernas es producto, entre otras cosas, de la mala planificación urbanística debida a la corrupción y a la mala previsión. A menos que se les destruya y se las reconstruya, no veo una forma válida de mejorar la situación de estas ciudades. Yo, personalmente, no deseo renunciaré a la comodidad del transporte privado y cuando pueda trataré de ir a vivir a un sitio pequeño o al campo.

3.2.3 Determinación del punto de vista

Los escritos descriptivos-narrativos no presentan preferentemente ideas, sino que cuentan hechos y describen lugares y personas. La estructura de estos textos no está dada a partir de una idea., la tesis, sino a partir del punto de vista, es decir de la perspectiva desde la cual se muestran hechos y objetos. En las historias complejas y en las novelas el punto de vista también puede cambiar. Demos un ejemplo extraído del primer capítulo de *Tinieblas en las cumbres* de Ramón Pérez de Ayala:

A la parir de la ciudad, de un lado y otro de la carrera de Castilla, escalonadas en un recuesto, retuèrcanse dos callejuelas pintas y pedregosas, en donde moran de tiempo atrás esas que Cervantes llamó mujeres cortesananas o, por otro nombre, trabajadoras o enamoradas; a quienes los gacetilleros, con blando y amable eufemismo, dice palomas torcaces; y el vulgo mujeres a secar, y por antonomasia.

No sólo casas de mujeres hay en este barrio de las Puertas Nuevas, Alta y Baja, sino potras muchas mansiones, pequeñuelas, humosas y miserables, moras de trabajadores y jornaleros de toda especie, casados en su mayoría y con numerosas prole; con lo cual los chicos, que pasan el tiempo al aire libre, loqueando, moqueando y berreando en el arroyo, reciben desde sus primeros años perseverante educación ocular y auricular; avènzanse a la desnudez femenina sin velos ni repulgos, escuchan pintoresca fraseología de amor mercenario, y a la edad en que otros permanecen sumidos en limbos de cándida ignorancia están ellos adoctrinados en el vicio, y aún olvidados de la doctrina. Y no para aquí el sabio magisterio que la Providencia ejerce sobre estas tierras criaturas, sino que les pone ante los ojos, junto al placer las miserias de la vida, la muerte junto al juego deleitoso, pues la carretera de castilla es camino del cementerio, y no es raro que venga a mezclarse al eco de mujeriles carcajadas la temerosa canción de clérigos sombríos que caminan a la zaga de sinuoso ataúd (Ramón Pérez de Ayala, *Tinieblas en las cumbres*)

Este texto ofrece una descripción del ambiente hecha a vuelo de pájaro (“A la parte alta de la ciudad...”) como mirando un mapa geográfico o echando una mirada de conjunto desde un avión. Más adelante (“No sólo casas...”), en cambio, se da una descripción más detallada del barrio, imaginemos que ésta sea la estenografía de un film: primero se rodaría la escena con la cámara en un avión. En la segunda escena, en cambio, la cámara se colocaría sobre el *travelling* y se desplazaría con un movimiento regular a lo largo del barrio descrito. El mismo lugar es visto al comienzo con un gran angular y luego con un objetivo de 50 mm.

En otro texto de La ciudad de la niebla, de Pio Baroja, se hace una descripción desde otro punto de vista:

Estaba contemplando desde la borda el despertar del día. Mi padre dormitaba después de muchas horas de mareo.

El barco iba dejando una gran estela blanca en el mar, la maquina zumbaba en las entrañas del vapor, y salían de las chimenea nubes de chispas.

Era el amanecer; la bruma despegada de las aguas formaba una cubierta gris a pocos metros de altura. Brillaban a veces en la costa largas filas de focos eléctricos reflejados en el mar de color de acero. Las gaviotas la niebla, jugueteaban sobre las olas espumosas y levantan el vuelo hasta perderse de vista.

Tras una hora de respirar el aire libre, bajé a la cámara a ver cómo seguía mi padre (Pio Baroja, *La ciudad de la niebla*).

El amanecer se nos presenta a través del ojo de un personaje que se desplaza con un barco por el Tàmesis.

Cualquier objeto cambia según el ojo que lo mira. Una mesa, por ejemplo, puede ser descrita de varias maneras, veámoslas:

- el arquitecto ve el estilo, puede entender cuándo y por quién ha sido diseñada

- el carpintero aprecia la técnica del ensamblaje de la madera de las patas en la superficie del sobre
- el niño se pone a fantasear sobre las vetas de la madera del sobre en las que le parece ver un rostro sonriente.
- El ama de casa queda impresionada por la superficie brillante del sobre donde el polvo se posas de una manera muy visible
- Quien está alquilando la casa de evaluar las medida

Al describir objetos complejos hay también ópticas «obligadas», relacionadas con tipo de descripción que se desea. Por ejemplo, para describir un apartamento hay dos topologías fundamentales, que atribuimos respectivamente a un agente inmobiliario y a un visitante. El agente dice: «Es hermoso apartamento de cuatro habitaciones, 150 metros cuadrados, con dobles servicios distribuidos en un largo corredor». El visitante dice: «se entra en un amplio y hermoso vestíbulo, a la derecha en el corredor se encuentra primero la sal, luego el comedor y luego la cocina. Desde la entrada, el corredor continua hasta la otra parte, hacia los dos dormitorios y los dos baños».

En síntesis, para hacer una descripción lograda de un objeto o de un lugar debemos elegir una perspectiva; de pende de nuestra sensibilidad lograr elegir un punto de vista interesante, eficaz y quizás inusual.

La escritura de un texto narrativo que cuenta una historia presenta aspectos similares a los de la descripción. Tampoco aquí existe unja forma «objetiva» de contar, siempre hay una perspectiva. Imaginemos la descripción de una boda, para la cual existen muchísimos puntos de vista:

- el niño invitado y su alegría de poder comer dulces sin limites
- el fotógrafo aficionado invitado y su concentración buscando el encuadre y el momento feliz (“ahora usted se ríe demasiado desafortadamente, de perfil tiene verdaderamente una fea nariz”)
- el juez y el fastidio de pasar delante de la décima pareja de la tarde y tener que mostrarse alegre como la ocasión lo requiere
- la esposa que reflexiona sobre la consecuencias a largo plazo de su decisión
- la modista invitada que cuando se acerca a besar a la novia observa las costuras imperfectas de la manga y cuida la calidad de la seda del vestido

Una publicidad televisiva aprovechaba un contexto nupcial para mostrar de cuantas maneras diferentes se pueden manchar las ropas elegantes: el niño que corre hacia la novia se cae y se ensucia de barro, otro se vuelca distraídamente el helado de chocolate sobre el pantaloncito blanco, otro invitado se sienta entre un plato lleno de comida, etc. Ningún problema, ya que después un detergente lo resuelve todo. La boda era relatada desde el puno de vista del detergente que se quería publicitar.

También nuestro tema sobre el trafico en las ciudades modernas se puede desarrollar de forma descriptivo-narrativa además de hacerlo de forma problemática. Por ejemplo, podemos escribir una redacción divertida desde el punto de vista de un extranjero, habituado a un contexto en el cual todos siguen las normas de tránsito y respetan a los vigilantes y a la policía, que se encuentra en el tráfico caótico de Sevilla. El extranjero se queda boquiabierto frente a las personas que dejan el coche en un lugar de aparcamiento prohibido, en tercera la, para comprar cigarrillos dejando de lado el hecho de que de esta forma nadie puede circular. O queda desconcertado rente a quien discute levantando la voz, maldiciendo y aleando excusas frente al vigilante que le señala una clara infracción a las

normas de tráfico. En este texto, el énfasis no está puesto sobre el tráfico sino sobre el asombro del extranjero.

3.2.4. Esbozo

Una vez recogido el material, organizados los datos, decidida la tesis a sostener o el punto de vista sobre el cual crear la composición, antes de comenzar en forma concreta con el desarrollo debemos escribir un esbozo. A través del mapa visualizamos en forma espacial un resumen sintético de nuestro escrito, a través del esbozo decimos el orden secuencial de las ideas y de los argumentos que usaremos en el escrito.

Un esbozo está constituido por un alista de elementos organizados jerárquicamente, en la que todos los elementos del mismo nivel están alineados verticalmente sobre la página y, si se quiere, están marcados en forma secuencial por letras y números. Un esbozo tiene una estructura de este tipo:

Introducción

A.

a.

1.

2.

b.

1

1.

B.

a.

b.

Conclusión

En este esquema ejemplificador tenemos un texto que comienza con una introducción y termina con una conclusión, en el medio tenemos un cuerpo con tres niveles de profundidad. Hay dos bloques fundamentales señalados con letras mayúsculas en orden alfabético; A, B.

Cada bloque está constituido, a su vez, por dos o tres subbloques, en este caso señalados, por letras minúsculas en orden alfabético: a, b, c, etc. El tercer nivel está indicado por números: 1,2, etc., y sólo lo encontramos en el primer bloque. Obviamente, la convención usada en este ejemplo es arbitraria; si el estudiante es capaz de conducir debidamente su texto con vista a construir una estructura jerárquica, podrá prescindir de letras y números.

La cantidad de bloques en el cuerpo del texto puede ser muy diferente según se trate de una redacción de dos horas o de un ensayo en el que se trabaja meses. El índice de un libro, que en sus generales se redacta antes de escribir un libro, representa un esbozo muy general de distribución del material del libro. Antes de escribir concretamente el libro es útil, en general, hacer un esbozo más detallado capítulo por capítulo. Si se observa el índice de este libro se puede ver otra forma

de crear diferentes niveles en la jerarquía de datos por medio del uso de números progresivos.

el esbozo es semejante a las notas que se toman cuando se estudia un texto; sus componentes pueden ser palabras clave, frases o periodos. Una palabra clave alude a una idea de forma vaga y por eso es aconsejable que los principiantes hagan esbozos con frases enteras, para tener claro lo que quieren escribir. Puede parecer una tarea larga y fatigosa, pero si se trabaja ordenadamente y con diligencia, el trabajo de redacción se hace, de verdad, mucho más fácil.

Veamos cuál puede ser el esbozo de la redacción sobre el tráfico, desarrollada de forma coherente con la primera de la tesis propuesta en el párrafo 3.2.2:

Introducción

A. El intenso tráfico y la desorganización de las ciudades modernas causa graves problemas a los ciudadanos.

a) Crea nerviosismo

b) la gente pelea por la calle (se excita si el coche de delante se detiene en el ámbar; trata de entrar primero en un sitio para aparcar penas queda libre, haciendo como si no viera que otro se había detenido antes)

c) se produce graves enfermedades

1. El continuo ruido del tráfico contribuye a la aparición e intensificación de agotamientos nerviosos.

3. Los gases de los tubo de escape de los coches parecen ser causas desencadenantes del cáncer.

d) produce suciedad

1. Se ensucian las ropas tendidas a secar.

2. los alféizares de las ventanas se llenan de polvo oscuro

e) causa grandes pérdidas de tiempo

1. Los trabajadores que viven lejos y que deben cubrir largas distancias cada día para llegar al lugar de trabajo, con frecuencia llegan con dos o tres horas de retraso.

2. el trafico resulta una barrera física y psicológica para visitar amigos y parientes y para llegar a los lugares de diversión

B. se pueden y se deben tomar serias medidas

a) Es necesario crear calles en las cuales los automóviles no sean bloqueados por el tráfico.

1. Creando circunvalaciones y sus conexiones

2. Respetando los planes reguladores
- b) Debe ser penada con fuertes multas la indisciplina de los automovilistas que obstruyen el tráfico, por ejemplo en los aparcamientos
 - c) Los horarios de trabajo deben ser escalonados para disminuir el tráfico en las horas punta y poder distribuirlo a lo largo del día
 - d) Los medios públicos deben ser estimulados y ser más rápidos
 - e) El tráfico debe ser eliminado en los centros históricos

Conclusión

4. Producción del texto.

Después de haber recogido los hechos y las ideas y de haberlos organizado en el esbozo llega el momento de comenzar a escribir el texto. A pesar del tiempo que hemos utilizado ahora, estamos todavía en el comienzo del trabajo. Se debe desconfiar de lo que Catón: «Remtene, verba saquenturs» («Controla el argumento, ten las ideas claras, las palabras vienen»). En realidad, durante la redacción del texto nacen ideas, se comprenden mejor algunas intuiciones se logra articular mejor el propio pensamiento. El esbozo, que nace de todas las fases de preparación del escrito, en realidad, una hipótesis de trabajo que se va a verificar en el desarrollo concreto de nuestro escrito. Con esto no se quiere disminuir la importancia del esbozo: ciertamente es imposible comenzar a escribir un texto de una cierta complejidad si no se tienen una idea de cómo se quiere desarrollar.

Las ideas del esbozo deben ser definidas, desarrolladas y ejemplificadas durante la redacción. Para lograr que el lector comparta nuestra ideas es necesario proveerlo de suficientes explicaciones y usar argumentos que puedan ser compartidos o que puedan ser relacionados con su experiencia personal. Un texto resulta convincente cuando lentamente va acompañado al lector hacia la tesis: la extensión del texto depende del tiempo necesario para implicar al lector.

Para aprender a desarrollar un discurso escrito es útil preguntarse qué es un texto y en qué se diferencia de la lista de ideas que hay en el esbozo. Un texto es un *continuum* el cual todas las ideas están relacionadas entre sí.



El pensamiento inglés el pensamiento romántico el pensamiento oriental
 Figura 6.- Representación gráfica de la forma de pensar de la cultura inglesa, románica y oriental.

El que se propone enseñar a escribir en la escuela actual, generalmente se encuentra desconcertado, ya que no tiene a su disposición un modelo único de lengua, ni una tradición de didáctica de la composición que destaque uno de los diferentes estilos de que dispone. Recorriendo los periodos se da cuenta de que algunos periodistas usan, sobre todo, frases breves e incisivas con frecuentes puntos y aparte; otros, en cambio, constituyen un artículo con cuatro o cinco largos párrafos constituidos por periodos largos y complejos.

Con el paso de los años, y con la experiencia, cada estudiante va eligiendo el estilo que le resulta más acorde con su forma de pensar y su personalidad. Las técnicas de escritura del texto en esta parte aparecen como consejos básicos para aquellos estudiantes que, no teniendo aún su propio estilo, escriben textos confusos y enrevesados, en los cuales no existe ninguna progresión entre las ideas. Aunque el español sea una lengua compleja, buscando, sobre todo, aprender a trabajar una idea cada vez. Este es un objetivo mínimo: en un segundo momento se podría aprender a escribir de forma mas compleja, quizá tomando como modelo a algún escritor.

4.1. El párrafo

El párrafo es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios periodos señalados por puntos o puntos y coma. La idea de fondo de esta sección es que a cada párrafo le debe corresponder una única idea del esbozo. Este planteamiento, típico del mundo anglosajón y americano, puede parecer excesivamente mecanista y simplista. En realidad, desde un punto de vista didáctico esta justificado sólo para aquellos estudiantes que encuentran muchas dificultades para escribir, este método, además, sólo se asume como hipótesis de trabajo, ya que después se va verificando a medida que se avanza en la escritura; es posible, por ejemplo, agrupar en un único párrafo más ideas que las que se encuentran en el esbozo, o asociar más párrafos a la misma.

Al pasar de una idea a la otra debemos estar bien atentos y usar palabras de conjunción («entonces», «por eso») o, mejor aún, usar frases de recuerdo («después de haber descrito la vida de los viejos en los pequeños pueblos, veamos ahora cómo viven los ancianos en la ciudad») que ayuda al lector a entender el hilo conductor de nuestro razonamiento y a construir un cuadro general del escrito.

Un método para aprender a relacionar las ideas entre sí es el de exponer oralmente lo que está escrito. La «redacción oral» resulta particularmente útil si se trata de que sea completa; es decir, se trata de expresar tanto a aquellos pasajes que al hacer el esbozo se deban por descontados, como aquellos elementos que, al hablar, a veces se dejan a cargo de la intuición del oyente. Si se trata solo en

casa, puede ser útil hacer el desarrollo en el magnetófono; al escuchar lo registrado nos daremos cuenta en seguida si el texto que grabamos es lógico y claro. Este ejercicio es útil incluso si el texto grabado no es transcrito nunca palabra por palabra; de todas maneras habremos aclarado las ideas y el trabajo de escribir entonces más fácil.

La forma de organizar un texto y el juicio sobre su corrección también está relacionados con el lenguaje y con la cultura. Cuando un hispanohablante escribe en inglés, aún conociendo bien la lengua inglesa, siempre debe corregir su propio texto en la organización de las frases de los periodos. Generalmente sus periodos se organizan en frases simples y los párrafos se reestructuran alrededor de una idea central. Esto depende del hecho de que la lengua inglesa usa normalmente periodos y párrafos más simples que la lengua española. Puede ser interesante analizar los «estilos», de organización de los textos y del pensamiento en la cultura y en la matriz lingüística.

Robert Kaplan, un antropólogo americano, hizo una representación gráfica de la forma de pensar en relación a la cultura (Bander, 1978). Están determinados tres estilos fundamentales de pensamiento: el inglés, el románico (países latinos) y el oriental. En la figura 6 se ve cómo el inglés está simbolizado por una línea resta: la idea-guía siempre se tiene presente, todo termina en ella. Las lenguas románticas, entre ellas el español, están caracterizadas por la digresión; la idea principal que se quiere demostrar a veces es dejada de lado para desarrollar otras ideas relacionadas con ella sólo en forma marginal. Este estilo está simbolizado por una línea quebrada que se dirige con trabajo con trabajo y lentitud hacia su meta indicada por la flecha. El estilo de las lenguas orientales está representado por una espiral que se va aproximando a través de círculos cada vez más estrechos al problema que está en el corazón; el argumento central es tomado a la larga, pero jamás ningún argumento es extraño al problema. El argumento central emerge de forma cada vez más evidente a medida que se avanza en el texto.

4.1.3. Párrafo narrativo

El párrafo narrativo o cronológico está constituido por una secuencia de afirmaciones- informaciones que no requieren garantía. Es típico de un periodo o de un cuento el que se expongan hechos en orden cronológico. Pueden aparecer conjunciones como «después», expresiones como «para comenzar, a continuación, finalmente s», pero la exposición de la secuencia de hechos depende más a menudo de su posición en el texto. Por ejemplo:

Pérez de Ayala nace en Oviedo el 9 de agosto de 1880. lo mismo afirma Reinink, después de haber consultado los registros oficiales y habérselo confirmado el propio escrito. En cambio, García Mercadal afirma que nació el 8 de agosto.

(...) De niño, Ramón vivió mucho con su ama de cría. Este recuerdo se diversifica en dos figuras entrañables de viejas criadas, Rufa y Teodora, que aparecen en A. M. D. G. y en *La pata de la raposa*.

A los ocho años fue enviado al colegio de jesuitas de San Zoilo, en Carrión de los Condes (Palencia). Después, pasó a completar el Bachillerato al Colegio de la Inmaculada de Gijón.

Un caso particular de presentación de una secuencia de hechos es el que incluyen los flash-back, interrupciones en la secuencia cronológica que introducen hechos acaecidos con anterioridad, que son útiles para la comprensión. Es obviamente posible, aunque menos frecuente, interrumpir la secuencia natural para presentar hechos que sucederán a continuación.

Otro caso de párrafo narrativo o cronológico es el que presenta un procedimiento,. Procedimientos son todas aquellas secuencias de acciones que es necesario cumplir para obtener un cito resultado.

Por ejemplo: hacer la lista de todo lo que una persona debe hacer en Barcelona para llegar a pie a la Merce partiendo de Plaza de San Jaime o hacer la lista de las operaciones para preparar un pastel de manzana o para realizar una fotografía. La descripción correcta del procedimiento requiere no invertir el orden de sus operaciones elementales; en el primer caso, por ejemplo, no podemos intervenir el orden de las calles a utilizar.

4.1.4 Párrafo descriptivo

el párrafo descriptivo o espacial presenta objetos, lugares y personas. En todos los escritos sucede, antes o después, que se describen personajes, ambientales u objetos: para comprender al lector en la historia, o convencerlo de la tesis, o hacerle la lectura más concreta y viva, es útil que no sólo sean aludidos, sino que sean presentados con riqueza de detalles. Sobre la importancia de «mostrar» las propias ideas enriqueciéndolas con detalles descriptivos antes que «declararlas», de forma más distante y superficial hablaremos en párrafo 4.2.

Un párrafo de tipo descriptivo generalmente está constituido solamente por la afirmación y la información ya que la garantía no es necesaria. Veamos un ejemplo de párrafo descriptivo:

La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella. Se encontraba en un lugar central pero tranquilo de la ciudad, en una pequeña plaza arbolada. Tenía grandes habitaciones, como en los palacios de antes, y una amplia terraza llena de sol y de plantas.

En este ejemplo la afirmación descriptiva es: «La casa de los abuelos de Giorgio era verdaderamente bella». El resto del párrafo representa la información de apoyo a la afirmación. La garantía, que esta sobreentendida, consiste en la

consideración de que «una casa central pero tranquila, con grandes habitaciones y una amplia terraza, es, sin duda una bella casas».

4.1.5. Párrafo expositivo-argumentativo

El párrafo explosivo-argumentativo presenta una tesis los datos y las observaciones que puedan ser útiles para convencer al lector de su validez. Estos párrafos son más complejos que los anteriores; con mucha frecuencia una unidad de discurso explosivo-argumentativo no está constituida por un solo párrafo sino por diferentes párrafos relacionados entre sí. En el contexto de una unidad explosivo-argumentativa de varios párrafos, es frecuente encontrar también párrafos descriptivos y narrativos que desarrollan una función de justificación o de ayuda a la argumentación.

Una unidad explosivo-argumentativa generalmente presenta las tres categorías del modelo de Toulmin. La idea que se quiere afirmar (la afirmación), los datos que la apoyan (información) y las consideraciones más generales, útiles para relacionar la primera y los segundos (garantía). Veamos un ejemplo de párrafo explosivo – argumentativo:

La mayor parte de los 26,000 objetores de conciencia que han hecho constar esa condición a efectos de su exención del servicio militar obligatorio a lo largo de los últimos años se verán liberados de realizar el servicio social sustitutorio por la ley. Se trata de una medida razonable, la única posible en realidad, ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación de la objeción de conciencia y su posterior desarrollo reglamentario. La situación personal-profesional, familiar, etc.- de muchas de las personas que objetaron en los primeros años de la transición ha experimentado con frecuencia variaciones tan acusadas que la suspensión año y medio de su vida laboral les ocasionaría perjuicios desproporcionados. La medida es razonable, además, por que desde hace años es superior el numero de jóvenes en edad de cumplir el servicio militar que el cupo requerido, por lo que los que sobran con eximidos por sorteo [...]. («El desafío de ,los objetores», editorial de El País, 17 de septiembre de 1988).

En este ejemplo la afirmación es: la mayor parte de los 26,000 objetores se verán liberados de realizar el servicio social previsto por la ley. Se trata de una medida razonable. “La única medida posible, en realidad, ante la bolsa que se había ido creando a causa del retraso en la regulación. La situación personal de muchas de las personas que objetaron ha experimentado variaciones, y el resto del parrado sirve de información. Se puede observar que un párrafo expositivo-argumentativo la información puede ser sobreentendida porque se da por descontada. En cambio, en un párrafo descriptivo es posible omitir la garantía, que se da por descontada, mientras es necesario dar la información. Otra diferencia entre párrafos descriptivos y explosivos-argumentativos está basada en que, en general, en los primeros la afirmación precede a la garantía, mientras que en los segundos la garantía suele preceder a la afirmación. Esa elección es de tipo estratégico, y se

debe a la mayor dificultad para convencer al lector de la validez de la afirmación. En un párrafo espositivo-argumentativo es particularmente importante que las garantías sean aceptadas y compartidas.

Una vez que el lector está convencido por la garantía será más fácil convencerlo de que la afirmación es cierta.

En los párrafos explosivos-argumentativos es importante no sólo hacer razonamiento correctos, sino también y sobre todo comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de nuestra tesis. Si, por una parte, la redacción-ensayo requiere el uso de buenos razonamientos, éste no basta para crear un texto persuasivo. A través de los siglos, la retórica es la ciencia que más se ha esforzado en determinar las reglas para hacer discursos interesantes y persuasivos (Perelman, 1966,1979). Veamos algunas reglas practicadas directamente utilizables:

1. *Para persuadir a un lector es necesario atraer su interés y captar su simpatía.* Se pueden dar dos consejos: el primero se refiere a traer el interés del lector y consiste en ser lo más concreto posible; lo que es concreto atrae e interesa más que a cualquier discurso abstracto. El segundo consejo se refiere a la captación de la simpatía del lector y consiste en *comprometerlo*, tratando de hacerle compartir los puntos de vista propios. Sobre, en un escrito argumentativo, si el lector mantiene una actitud distante o en contradicción abierta con el escritor, se hace imposible demostrar las tesis del escrito aunque ésta sostenida por razonamientos correctos.
2. *se deben poner en evidencia inmediatamente los aspectos importantes de la tesis de un escrito.* Por lo que es oportuno ir de inmediato al nudo del problema enviando largos preámbulos y premisas obvias y ya conocidas por el lector. En un texto, la importancia de un argumento reside en el espacio que le dedica en relación a otros argumentos: si se tienen poco tiempo y poco espacio se debe incidir en seguida en las cosas importantes.
3. *Pocos argumentos de buena calidad tienen más efecto que muchos argumentos algunos de los cuales sean dudosos.* Si se tienen muchos argumentos para apoyar una afirmación es necesario siempre usar primero los más fuertes y tener el valor de descartar los argumentos dudosos para no dar recursos a los adversarios.

4.2. Mejor mostrar que declarar

uno de los problemas más comunes de los trabajos de los estudiantes es la vaguedad. Los profesores no hacen otra cosa que repetirles: «Da ejemplos, sé concreto, describe detalladamente...». Un principio básico para evitar ser ambiguo

consiste en mostrar en lugar de declarar (Caplan, 1982; Schwarze, 1982; Manzotti, 1982).

La mayor parte de los jóvenes que trabajan el tema del tráfico en las grandes ciudades tiende a decir, por ejemplo, que «el tráfico crea nerviosismo», luego pone punto y pasa a desarrollar otra idea. En ese caso el estudiante declara que el tráfico crea nerviosismo; esta idea, que es claramente compartida por el lector, es enunciada de una forma genérica que no atrae su interés.

La idea de que el tráfico produce nerviosismo puede darse de forma más eficaz de la siguiente manera:

Quedar embotellado por el tráfico frente a un semáforo y avanzar despacio, o encontrar un automóvil aparcado en doble fila obstruyendo completamente la calle, produce una sensación de hastío y de agresividad, y nos hace sentir atrapados en nuestra propia jaula de metal.

En este texto se muestra la idea de que el tráfico crea nerviosismo. Saber mostrar significa saber exponer los ejemplos y los detalles que comprometen al lector. Esto se obtiene asociando imágenes concretas a las ideas. Un lector puede permanecer indiferente frente a informaciones numéricas sobre el exterminio de rublos enteros, mientras tienen interés y se conmueven si se le cuenta la muerte de un joven con amplitud de detalles (Perelman, 1966).

Veamos dos ejemplos de descripción de dos gemelos. Una primera descripción nos indica solamente que son verdaderamente descripción nos indica solamente que son verdaderamente iguales:

Julio y Miguel son iguales, idénticos, realmente dos gotas de agua; después de tantos años de conocerlos todavía me cuesta distinguirlos.

Esta descripción le da al lector una vaga idea de dos gemelos, pero no de esos gemelos. En el señor de las moscas, Holding presenta dos gemelos con mucha más eficacia:

Los dos muchachos, dos cabezas redondas con cabellos de estopa, eran gemelos y se parecían de una forma increíblemente y cómica. Respiraban con el mismo ritmo, tenía la misma sonrisa, los dos eran robustos y llenos de vida. Al sonreír mostraban el interior de los labios: abrían la boca como si el rostro no hubiera suficiente piel y el perfil quedaba curiosamente deformado.

Cuando leemos una descripción rica en detalles como ésta, logramos imaginar estos dos niños rubios que actúan al mismo tiempo. Holding no sólo afirma que los dos muchachos eran iguales (como en el primer ejemplo), sino que dice en qué eran iguales, y muestra fantasías va de uno a otro tal como ocurre en la realidad cuando de verdad vemos dos gemelos y los comparamos.

Con frecuencia ocurre que quien no tiene gran experiencia en la escritura da por descontadas las descripciones y las omite, ya que tiende a atribuir al lector sus mismos conocimientos y experiencias.

Muchas veces los jóvenes se aburren cuando leen las descripciones y a veces las evitan, ya que están mucho más atraídos por los hechos de la narración que por la presentación y psicológicas de los protagonistas, sin embargo y a medida cuenta de que no es sólo la acción lo que hace interesante la historia. Es tarea del profesor desarrollar esta sensibilidad y este gusto en lugar de detenerse sólo en los aspectos narrativos de un texto.

Ahora damos dos ejemplos concretos para evitar ser genéricos

a) Evitar las frases hechas y las expresiones de jerga.

Cuando alguien es descrito como un «tipo extraño» o como «un lobo», dejamos insatisfechos a nuestros lectores. Detrás de la expresión «tipo extraño» pueden haber muchas cosas diferentes: «nunca mira a los ojos de la persona con quien habla», «lleva pantalones demasiado cortos y anchos», «en clase hace en voz alta gracias de las que nadie se ríe», etc. Para hacer más eficaz una descripción no se deben usar expresiones genéricas.

b) Utilizar diferentes ángulos de perspectiva espaciales y utilizar los cinco sentidos en las descripciones.

Un ejemplo de determinación de diferentes ángulos de perspectiva es la descripción de un monumento, que va de arriba abajo, de izquierda a derecha, de afuera hacia dentro, primero en las líneas generales del contorno, luego en los detalles, o viceversa. Véase, por ejemplo, una descripción extraída del libro *El siglo de las luces*, de Alejo Carpentier:

Envuelto en sus improvisados lutos que olían a tintas de ayer, el adolescente mira la ciudad, extrañamente parecida, a esta hora de reverberaciones y sombras largas, a un gigantesco lampadario barroco, cuyas cristalerías verdes, rojas, anaranjadas, colorearan una confusa rocalla de balcones, arcadas, cimborrios, belvederes y galerías de persianas – siempre eriza de andamios, maderas aspadadas, horcas y cucañas de albañilería, desde que la fiera de la construcción se había apoderado de sus habitantes enriquecidos por la última guerra de Europa (Alejo Carpentier, *El siglo de las luces*).

Nuestra capacidad de describir se puede desarrollar notablemente sin nos concentramos sobre el aspecto de los objetos a describir poniendo en evidencia sus formas y sus colores. Holding, en *El señor de las moscas*, describe un bosque tropical de esta forma:

Una naranja de palmeras surgía en la playa: derechas o inclinadas o atravesadas, las palmearse se destacaban contra la luz, con sus alas plumas verdes en el aire. Bajo ella el suelo estaba cubierto de hierbas: por todas partes había árboles caídos, nueces de coco brotes de palmera. Detrás estaba la oscuridad misma del bosque.

Holding le presta atención, en primer lugar, a las palmeras en su conjunto, luego las analiza una por una diciendo que son «derechas o inclinadas, en seguida las

describe a partir de las hojas y especificando luces y colores y, por fin la mirada baja al terreno que las rodea. En esta descripción se ponen en evidencia colores y formas, y el escenario se analiza desde arriba hacia abajo. El fragmento ofrece imágenes exclusivamente, pero no debemos olvidar que una descripción puede ofrecer también datos auditivos, olfativos y táctiles.»

4.3. Las conexiones

Las diferentes partes de un escrito bien hecho deben estar relacionadas entre sí, con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Esta operación puede tener éxito sólo cuando este hilo conductor existe, es decir, cuando el texto ha sido bien planificado. En cambio, cuando al escrito le falta una estructura unitaria se hace imposible determinar las conexiones entre las frases. En ese caso, en lugar de esforzarse por resolver un problema mal planteado es necesario replantear la organización general del escrito.

La concesión lógica que relaciona entre sí a dos proposiciones (o dos párrafos) a veces puede no estar expresada lingüísticamente. Por ejemplo, las dos frases: «Llueve».

Tomo el paraguas, están relacionadas por una situación causa-efecto que no requiere el uso de una conexión, en la mayor parte de los casos la relación entre dos proposiciones debe ser expresada lingüísticamente de diferentes formas:

1. Usando un *pronombre* que se refiere a un elemento anterior del texto. Por ejemplo: «la vida de Garibaldi fue muy aventurera. El dedicó sus energías a la causa de la libertad».
2. Repitiendo una palabra clave que se refiere al elemento central del discurso. Por ejemplo: «El libro de Calvino nos presenta... Este libro es importante porque ... ».
3. Usando una expresión que sintetiza la idea expresada en la frase o párrafo precedente del cual se parte. Por ejemplo: «La acción de los soldados tendía a alcanzar y destruir el puente por el que deja pasar el ejercicio enemigo durante la retirada. La destrucción del puente causó graves daños...».
4. Usando *expresiones de transición*: «además», «en efecto», «si bien»...

Dos proposiciones o dos párrafos consecutivos pueden ser relacionados lógicamente en un número limitado de formas que la lingüística ha estudiado y catalogado (Halliday, 1976; Prado, 1979; Conte, 1977; Dressler, 1974). Veamos una lista de conexiones lógicas y las expresiones de transición correspondientes.

1. Consecuencia, causa y efecto: *entonces, por eso, por lo que sigue, entonces resulta que ...*
2. Ejemplificación: *por ejemplo, es decir, como ...*
3. Constatación y concesión: *pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte ...*
4. Reafirmación o resumen: *en otros términos, en breve, en efecto ...*
5. Relación temporal: *en cuanto, a continuación hasta que, cuando, finalmente, después...*
6. Relación espacial: *al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo ...*
7. Semejanza y enfatización: *de la misma manera, similarmente, del mismo modo ...*
8. Agregación: *y, además, después, también, por añadidura ...*
9. Conclusión: *finalmente, para resumir, terminando.*

Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas; es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que está trabajando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible.

Un error muy común es el uso de una conexión que no corresponde de un texto. Por ejemplo: «Jorge no está bien en la escuela; Sin embargo, en la prueba de matemáticas ha tenido un insuficiente». En este caso se usa una conexión que indica contrastes cuando en realidad la relación entre ambas frases es de reafirmación (en efecto) o de ejemplificación (por ejemplo)

Otro defecto típico es el insistente uso de conexiones de agregación (y, más, también, además) usadas para relacionar entre sí frases escritas de golpe, una después de otra, sin una planificación real. Incluso la conexión «*es decir*» es mal utilizada con frecuencia, en particular cuando introduce una idea que no es la ejemplificación de la idea precedente. El abuso de estas conexiones produce un texto descuidado, en el que no aparecen ligámenes más «fuertes» entre las ideas (como la consecuencia o el contraste).

Se verifica otro error en el uso de las conexiones cuando el estudiante usa «finalmente» para terminar el desarrollo de una secuencia de ideas, y luego introduce una idea, que lógicamente está relacionada con la anterior, con un «además».

Un error recurrente es la completa falta de conexiones, típica de textos producidos sin planificación o con poca concentración, se observa que la ausencia de conexiones comienza a utilizar un esbozo. El uso del esbozo hace que el estudiante se concentre en el desarrollo de ideas separadas, descuidando su conexión. Este problema no debe desanimar en cuanto al uso sistemático del esbozo ya que

puede ser resuelto normalmente con la práctica. Con ejercicios apropiados se puede llamar la atención del estudiante sobre las conexiones.

En muchos casos el trabajo de revisión puede aclarar la relación justa entre partes del texto y llevar a la corrección de las conexiones.

La puntuación tiene la función de subdividir el texto para facilitar la comprensión. Es difícil el uso de una correcta puntuación porque no sólo debe respetar las pausas y los cambios de tono de la lengua hablada sino también, en muchos casos, la estructura de la frase. Muchas de las dificultades que encuentran los estudiantes en el uso de una puntuación correcta con la falta de una concepción clara de la estructura de la frase.

Es difícil el uso de la puntuación en español, incluso porque hay varios estilos. Algunos prefieren escribir largos periodos ricos en puntuación diferente (comas, puntos y comas, dos puntos, paréntesis y guiones). Otros escriben periodos breves usando sólo los puntos.

Algunos usan muchísimas comas poniendo en evidencia todas las oraciones, otros usan las comas sólo cuando todas las oraciones son estrictamente necesarias. Veamos algunas de las reglas del uso de la puntuación, que son típicas fuentes de errores.

a) Separación de los elementos de una lista

los elementos de una lista deban ser separados usando la puntuación. Cuando la lista está constituida por palabras o periodos breves se debe usar la coma; el último elemento de la lista esa separada por una conjunción.

Por ejemplo:

En la excursión escolar hemos visitado Granada, Córdoba, Sevilla y Cádiz.

Cuando cada elemento de la lista es muy largo, a veces con puntuación propia, es conveniente usar el punto y coma o incluso el punto para separar los elementos. En este caso es posible (pero no estrictamente necesario) usar una conjunción antes del último elemento. Veamos un ejemplo del uso del punto y coma:

El curso de geografía comprende: elementos de geografía marina, y en particular las ondas y las mareas; elementos de geofísica, y en particular la configuración de la corteza terrestre y los terremotos, y la geografía astronómica.

b) La coma nunca debe separar el sujeto y el predicado

A veces al hablar se hacen pausas entre el sujeto y el predicado, pausas a las que no corresponde una coma en el texto escrito. Se crea una pausa fuerte cuando hay un contraste con la frase precedente. Por ejemplo:

Lisa pasa todo el día en la piscina, bronceándose y nadando. Mario, oca la guitarra sin salir nunca de casa.

En este caso se quita la coma después de Mario aunque haya una pausa al hablar.

c) No se debe fraccionar un periodo usando el punto

el punto no puede ser usado en el interior de un periodo creando fragmentos de frases: todo lo que precede y sigue al punto debe ser sintácticamente completo. por ejemplo:

Mario llegó a la escuela. Corriendo sin aliento.

En este caso «corriendo sin aliento» no puede ser separado de la frase precedente de la que depende, naturalmente, un escritor puede usar este procedimiento como elemento de estilo. Pero debe hacerlo con coherencia y continuidad, y es una decisión que requiere una larga experiencia; en una redacción es mejor evitarlo.

d) Es necesario usar diferentes signos de puntuación

es necesario diferenciar los signos de puntuación para ayudar al lector a entender los diferentes planos sintácticos. Por ejemplo:

todos mis amigos son extraordinarios: Mario, óptimo gimnasta, participará en los campeonatos de España; Luisa, gran violinista, tendrá seguramente una gran carrera; finalmente, Pablo, desganado pero genial, triunfará sin duda en el torneo de ajedrez de su escuela.

«Óptimo gimnasta», «gran violinista» y «desganado pero genial» son incisos en el interior de cada una de las proposiciones en las que se encuentran y están destacados con las comas, mientras las diferentes proposiciones se ponen en evidencia con los puntos y coma para mostrar el diferente nivel del discurso.

e) No siempre las proposiciones relativas son precedidas y seguidas por comas.

Es necesario distinguir entre relativas restrictivas y relativas no restrictivas: las primeras son indispensables para el sentido de la frase y no pueden ser eliminadas; las segundas, en cambio, agregan detalles a la frase pero no son indispensables y pueden ser eliminadas. Veamos los dos casos.

Proposición relativa restrictiva: «El jugador que tiene más puntos gana la partida»

Proposición relativa no restrictiva: «*Mario, que era muy alto, tenía dificultades para encontrar ropas adecuadas para él*»

En el caso de la relativa restrictiva, en la que el tono de la voz es continuo, no se usan las comas; en cambio, en el caso de la relatividad no restrictiva, que acompañada de un cambio en el tono de la voz, se debe usar las comas.

f) Se deben distinguir el punto y el punto y aparte

Este aspecto es particularmente importante porque, como ya hemos visto, el punto y aparte determina la estructura del párrafo. Hay estudiantes que hacen una redacción sin usar nunca un punto y aparte y otros que siguen en la línea siguiente después de cada punto. Los escritos desarrollados en un párrafo único, sin darle respiro al lector y sin hacerle entender que se está cambiando el discurso, así como los otros escritos fragmentarios en lo que se pasa en cada periodo, no permitiendo que el lector fatigosa. Se debe usar el punto y seguido cuando continua desarrollando la misma idea tratada precedentemente; se debe usar el punto y aparte todas las veces que se determina de desarrollar una idea y se comienza a desarrollar otra.

4.5. Las introducciones y las conclusiones

Un ensayo bien articulado presenta normalmente dos párrafos particulares, el introductorio y el conclusivo. En ambos casos su función es ayudar al lector en la comprensión. La introducción debe hacer «ambientar» al lector en el escrito; la conclusión debe dejar al lector con una buena impresión. Escribir la introducción y la conclusión de un escrito no es, general, una tarea particularmente difícil, ya que proviene de «esquemas» bastante fijos. Sin embargo, deben ser coherentes con el cuerpo central del trabajo,; por eso es conveniente hacer la introducción y la conclusión al final, cuando las ideas ya han sido desarrolladas.

4.5.1. Las introducciones

Existen dos tipos de introducciones, la introducción *encuadre* y la *introducción para atraer la atención*. Todos los ejemplos de introducciones y conclusiones se refieren al tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» y han sido realizadas por los estudiantes de tercero de bachillerato.

a) Introducción-encuadre

Con este tipo de introducción se encuadra el problema que propone el título, se declara su importancia y su actualidad; a veces se presenta también una síntesis del trabajo, anticipando la tesis que será desarrollada en el cuerpo del texto. Veamos la introducción de la redacción de Gonzalo P.

El tráfico de las grandes ciudades modernas es uno de tantos problemas que molestan a las personas obligadas a moverse en la ciudad.

Este es el tipo de introducción más común en los estudiantes; nos indica que el problema planteado por el título es un problema actual e importante. Una introducción de este tipo contiene con frecuencia frases genéricas, que al estudiante le sirven para tomar confianza con el papel pero que para el lector son aburridas y previsibles.

Con frecuencia estas introducciones están hechas por los estudiantes que no hacen ningún trabajo de planificación y comienzan a escribir la introducción cuando todavía no saben que escribirán en el cuerpo del texto, o también por los estudiantes perezosos que se sienten seguros comenzando con una reelaboración y amplificación del título.

A veces el problema propuesto en el título es contextualizado con una perspectiva más amplia entre otros problemas, como en el ejemplo propuesto por Estefanía F:

Sin duda la civilización ha apartado muchas ventajas, pero también es causa de graves problemas; uno de los más graves es el tráfico.

Una introducción muy común es aquella en la que el estudiante se plantea las preguntas a las cuales contestará durante el desarrollo; veamos la introducción de Juana G.

¿Es posible que las ciudades continúen creciendo y que las personas compren siempre nuevos coches? ¿Por qué malgastar tanto tiempo en coche y en autobús todos los días?, ¿Por qué no mejorar la calidad de vida de los ciudadanos volviendo a pensar la ciudad y reorganizándola según las nuevas exigencias del mundo moderno?

En las introducciones-encuadre más eficaces, además de repetir el problema que plantea el título de la redacción, también se presenta la tesis que será desarrollada en el escrito. En ese caso la redacción de la introducción requiere tener bien claro el contenido del tema; por eso es conveniente realizar sólo después de haber completado la redacción de la parte central del Tema. Veamos la introducción de Clara C:

Muchas grandes ciudades nacieron sin planes reguladores en una época en la que los automóviles aún no habían sido inventados: la escasa planificación, el gran número de automóviles privados y la escasez de medios públicos les produce molestias a los ciudadanos. Pero esta situación no es irresoluble si los ciudadanos están dispuestos a hacer sacrificios para modificar la ciudad y su comportamiento. En este trabajo se descubrirá la situación en la que se encuentra un ciudadano y se le presentarán algunas soluciones

b) Introducción para captar la atención

Con este tipo de introducción se busca atraer la atención y el interés del lector usando para ello frases que lo comprometan. Este tipo de introducciones se usan en citas o informaciones curiosas, como en ,los dos ejemplos que siguen de Carlos M. Y Luis F.

Mientras en París los autobuses viajan a una velocidad inferior a la de los coches a caballo de comienzos del siglo, en Kinshasa, en el Zaire, en la avenida Bocaza, en el centro de la capital, la velocidad de los vehículos no supera los diez kilómetros por hora en los momentos punta. En nuestra evoca la rápida transformación de la vida ha provocado por doquier un fenómeno de enormes proporciones, el tráfico.

Si en 1958 en Milán, en el proceso Fenaroli, la culpabilidad de Ghiani fue demostrada atravesando la ciudad en automóvil en menos de media hora y a la hora punta, es muy probable que hoy la misma situación se hubiera resuelto de forma completamente diferente.

En 25 años la situación está completamente cambiada: en 1958 circulaban por la ciudad cerca de una décima parte de los automóviles que circulan hoy.

También son introducciones para captar la atención aquellas que presentan ejemplos concretos anticipado problemas que luego se desarrollan en el cuerpo del texto, con el fin de comprometer emotivamente al lector.

Veamos la introducción de Laura S:

Para muchos ciudadanos la jornada de trabajo comienza con una hora de viaje para llegar al lugar de trabajo, que queda a 20 kilómetros; el ama de casa llega a las rebajas después de haber atravesado pocos kilómetros en media hora, y se va con el nerviosismo de no llegar a tiempo a la salida del colegio para recoger al hijo; el profesional que hace entrega en la ciudad y nunca logra encontrar un aparcamiento termina por dejar su vehículo en segunda fila, con frecuencia considera la eventualidad de cambiar de trabajo. Estos son algunos de los problemas de quien vive en una gran ciudad.

Otra forma de atraer la atención del lector es la de presentar una ejemplificación, como en el ejemplo precedente, pero usando la primera persona; los problemas concretos contados en primera persona atraen más la atención que los presentados en forma científica y abstracta. Fausto T. comienza su escrito con la ansiedad de un estudiante al que se le ha hecho tarde:

¡Maldición! ¡Son las 8,15! También esta mañana se me ha hecho tarde. Me dirijo corriendo a la parada del autobús. Muchas personas esperan pacientemente, Los vehículos circulan con lentitud. «Voy a pie o tomo el autobús?» No estoy seguro de esperar, luego me pongo a correr... Atravieso el portal de la escuela mientras está sonando, también hoy, la campanilla: «Para recorrer un kilómetro a 40 por hora se necesitaría un minuto y medio con un autobús como es debido ¡Maldito tráfico!»

las introducciones- encuadre con hechas por la mayoría de los estudiantes, y sólo unos pocos utilizan la introducción que capta la atención; sin embargo, dada su

imprevisibilidad y su eficacia, con frecuencia estas últimas se hacen preferibles a las primeras.

4.5.2 Las conclusiones

Un escrito no termina todas las ideas han sido desarrolladas, ya que es necesario un párrafo final que le permita al lector extraer el hilo del material elaborado.

Existen tres topologías dentro de las conclusiones:

a) *Conclusión-resumen*

La forma más simple de concluir es la de resumir brevemente los problemas principales tratados en el escrito. La exposición puede tener la misma estructura del texto, subrayando en forma particular la tesis presenta. En el caso de una redacción sobre el trafico desarrollada según es esbozo del párrafo 3.2.4, Pedro C. escribió la siguiente conclusión:

En este escrito se ha convertido en un problema muy grave y con aspectos múltiples, toso igualmente dañinos para el ciudadano. El problema, si bien difícil, no parece irresoluble; han sido presentadas varias soluciones a la situación actual, soluciones que pueden ser efectuadas mejorando la vida de los ciudadanos.

Esta conclusión resume los enfoques con los cuales ha sido bordada el problema del tráfico, subrayando la tesis del autor de querer cambiar la situación actual. La conclusión-resumen es un párrafo similar a la introducción encuadre; para no ser repetitivo y no aburrir al lector es mejor evitar escribir al principio y al final el mismo tipo de párrafo, ya que es mejor recurrir a uno de los demás tipos de párrafos posibles ya sea para la introducción o para la conclusión.

b) *Conclusión-propósito*

En la conclusión-propósito se indican otros argumentos que no han sido tratados y en los que se quisiera profundizar en un escrito posterior, en lugar de retomar los principales argumentos ya desarrollados. Marta M y Mariana N. escriben:

A las descripciones de tipo psicológico sobre cómo viven los ciudadanos, por ejemplo cómo viven el problema del tráfico actual las personas ancianas que han visto las ciudades llenarse poco a poco de automóviles que han cada vez más lentamente.

En este escrito he analizado la situación del trafico en las ciudades modernas; en otra ocasión me gustaría describir cómo imagino la organización de los desplazamientos en una ciudad del año 2000: aceras que se desplazan, vehículos que vuelven como en el film Blade Runner y, para los ricos, láser que desintegran

las personas en un lugar luego volver a materializarlas en el lugar adonde querían ir.

En este tipo de conclusiones también entran las descripciones de los propios propósitos en relación a tema planteado; véase el ejemplo de Jorge P:

El tráfico es un gran problema en las ciudades modernas, problemas que requiere la atención y la buena voluntad de todos; como todo buen ciudadano, me empañaré en respetar sus reglas y en hacerlas respetar a los demás.

c) Conclusión con efecto

Un hecho curioso,, una paradoja o una ocurrencia dejan al lector con un recuerdo divertido y positivo de lo que ha leído. Veamos como ejemplo la de Fabio T., que ha desarrollado un tema en primera persona, en el que describe lo que piensa sobre el problema del tráfico un automovilista aparentemente consciente y serio durante un lento y fatigoso recorrido en automóvil. Hacia el final de la redacción Fabio T. imagina bajar del coche para realizar algunas áreas. Luego regresa pensando:

«Por cierto, hay bastante confusión creada por la indisciplina de los automovilistas; sería necesario hacerles pagar multa impresionantes, así aprendían».

Al abrir la puerta de la calle me doy cuenta de que he dejado el coche, como también lo hicieron otros, en el espacio reservado al autobús.

4.6. Desarrollo de la redacción sobre el tráfico

Después de haber analizado la redacción sobre el tráfico en sus diversas fases, veamos finalmente cómo la realiza un estudiante discutiendo ventajas y defectos. En el curso de bachillerato de ciencias se trabajó durante algunos meses las técnicas que aparecen en este libro, haciendo ejercicios para aprender a cumplir todas las fases de preparación para la redacción. Luego toda la clase desarrolló el tema «El tráfico en las grandes ciudades modernas» utilizando la primera tesis del párrafo 3.2.2. y el esbozo del párrafo 3.2.4. la utilización de un mismo esbozo permite interesantes discusiones sobre las diversas posibilidades de redacción y de exposición partiendo de las mismas ideas. Veamos el desarrollo de Antonio T, una redacción de nivel medio pero bastante interesante por el esfuerzo de utilizar las técnicas de composición:

1. «Cuando le digo a mi hijo que mi primer coche era un `600` azul papel de azul papel de azúcar, me pregunta: "Qué es el papel de azúcar?" Entonces le tengo que explicar que era un cuadrado de papel grueso en el cual el vendedor de ultramarinos pesaba el azúcar, luego tomaba los bordes del cuadrado y comenzaba hábilmente a armar un cartucho con movimientos velocísimos, "Y de qué era ese papel" "Del azul de mi `600` le contesto »

2. Pero no solo se han cambiado los colores y los modelos de los coches también ha aumentado su densidad in que el espacio que tienen a su disposición haya sufrido aumentos sustanciales.
3. Algo lejanamente parecido sucedió en China, donde la población creció notablemente mientras el espacio y la comida permanecieron igual.
4. ¿Debemos reducir el número de nacimientos? O mejor: ¿debemos reducir el número de coches
5. efectivamente, ser tantos crean una serie de problemas: nos imitamos si delante de nosotros alguien se detiene frente al ámbar cuando podría volar y aterrizar en el otro lado; o nos encolerizamos si en la competición por el aparcamiento alguno "se hace con el sitio" rozándonos el guarbarros a 30 kilómetros por hora.
6. Los frenos estridentes e los autobuses públicos no nos tranquiliza. Tampoco podemos decir que sea una cosa agradable aspirar todo el día los gases de los escapes d los medios de transporte, aumentando así la posibilidad de enfermar de cáncer.
7. Tampoco creo que las amas de casa laven cantando, dos o tres veces al mes, las cortinas o los balcones que dan a la calle de mayor tráfico.
8. No olvidemos que los trabajadores que se desplazan viajando con coche aumentan de un 25 a un 30% las horas que están fuera de casa en delación con los que poseen un empleo cercano al lugar donde viven. Esta perdida de tiempo también es un obstáculo para relacionarse con sus amigos y parientes en la ciudad.
9. Entonces, ¿debemos verdaderamente reducir el número de los medios de transporte? Quizás, y antes de tomar una decisión tan drástica y privar a los ciudadanos de su propio juguete, se deberían examinar algunas propuestas alternativas.
10. Por ejemplo. Si se construyeran más circunvalaciones, el trafico estaría descongestionado y, en definitiva, sería más uniforme,. Además, se deberían crear planes reguladores más aptos para contener la densa masa de medios de locomoción en las ciudades futuras.
11. Pero más allá de los proyectos a realizar en una sociedad donde el carnet de conducir nos llega 12 meses después del examen, seria interesante educar a los automovilistas.
12. En un intento cómo ése deberían imponer con frecuencia fuertes multas en los casos de una transgresión voluntaria de las norma de circulación (y no a quien estaciona sobre la acera en lugares donde hay estacionamiento o coches para estacionar)
13. Como alternativa al coche, el mero es seguramente el medio más veloz. En las ciudades italianas sin embargo, un servicio cubre un área muy limitada.
14. En toso caso, todo cambio deberá ser actualizado y no sólo en el color de coche. No basta tener un coche blanco-Sarotaga, que por otra parte no se sabe si se refiere a la ciudad, al lago, a la batalla, al portaaviones o al film (y, de cualquier forma, ¿qué diablos de blanco es). Es necesario tener el

espacio sobre el que recorrer la ruta sin chirriar, llenar el aire de gas, luchar por el estacionamiento e insultar al único conductor que todavía se detienen en el ámbar.

Antonio T. usa con frecuencia introducciones para captar la atención y conclusiones con efecto. Para este desarrollo ha apartado dos citas de un libro que había leído recientemente. La introducción y la conclusión insisten sobre los colores de los automóviles más que sobre los problemas del tráfico, y la elección de la cita puede parecer un poco forzada. Pero en el segundo párrafo, Antonio ha podido relacionarla con el problema planteado: «No solo han cambiado los colores y los modelos de los coches, también ha aumentado su densidad...» La introducción comprende incluso el tercer párrafo, que presenta una analogía entre el aumento de la densidad de las máquinas en nuestro mundo y el aumento de la población en China. Esta analogía con China quizás excesiva, incluso porque para no alejarse del problema que trata en la redacción y poder comenzar su desarrollo, Antonio es obligado a presentarla sin desarrollarla.

En el cuarto párrafo se entra en la esencia del problema, pero la palabra *tráfico* nunca está citada. El haber citado a China lleva a Antonio a mencionar el problema de los nacimientos relacionándolos con el tráfico. En el quinto párrafo (que podría estar unido al cuarto porque hay un desarrollo), se entra en el núcleo del esbozo comenzando a tratar diferentes los puntos de la parte A.

«el tráfico es causa de graves problemas para los ciudadanos». El mérito de este párrafo está en el esfuerzo de «representar» al que Antonio es sensible: el esbozo hablaba de «detenerse en el ámbar»; aquí el sentido de la velocidad y de la excitación está muy claro en la frase «volar y aterrizar en el otro lado»

en todo este escrito se puede observar que Antonio siempre se refiere al tráfico cuando habla del “número de coches” (vease párrafos 4 y 9); esto denotan un serio esfuerzo del estudiante por hablar de cosas concretas y no sólo de ideas, que entrañan mayor dificultad para el lector.

En el párrafo 6 se desarrolla la idea del ruido como ejemplo concreto: el del chirrido del autobús que frena, verdaderamente uno de los más fastidiosos de la ciudad. Muchos trabajos de otros estudiantes, en cambio, describen el ruido «ensordecedor y fastidiosísimo»; aun con un superlativo son menos eficaces que el ejemplo del autobús.

Antonio sigue con precisión el esbozo, alternando afirmaciones y ejemplos; busca desarrollar cada idea del esbozo en un periodo diferente, pero recuerda que en la fase de redacción es posible fusionar dos ideas, desarrollar una idea compleja en más párrafos, y también agregar nuevas ideas que aparecen mientras se está escribiendo el esbozo. Se puede ver cómo en el sexto párrafo, por ejemplo, se fusionaron los puntos c1 y c2.

En el séptimo párrafo, unido al anterior por “tampoco creo”, que quizá ya sea un poco monótono, aparece otra imágen: la del ama de casa que «canturreando» lava cortinas y balcones. Sin embargo, en el octavo, quizá por cansancio, plantea de forma rápida las ideas del esbozo.

A partir del noveno párrafo se desarrolla la parte B del esbozo, que es aquella en la que se hacen proposiciones para resolver el problema del tráfico. Esta segunda parte, aunque se agregan nuevos elementos respecto al esbozo (vease, por ejemplo, el párrafo duodécimo), resulta menos convincente que la primera.

En las conclusiones, además de la cita de Goldoni, se sintetiza lo escrito, replanteando algunos elementos de la primera parte del trabajo sobre las causas del tráfico, y haciendo sólo una genérica afirmación sobre la necesidad de encontrar espacio para todos los automóviles en circulación. El final es ameno y descriptivo y no subraya el compromiso de la tesis.

5. La revisión

Sucede con frecuencia que las «copias en borrador» de las redacciones tienen pocas correcciones y se diferencian poco de las «copias en limpio». Esto sucede porque los estudiantes revisan sus trabajos sólo a través de una rápida y crítica lectura de la primera redacción; sin embargo, la revisión tiene un papel fundamental en la realización de un escrito.

Así como la primera redacción se presenta una mayor atención a la producción de ideas, durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas en forma orgánica, clara y coherente.

Pero durante esa revisión el estudiante debe eliminar también todos los errores que se presentan. El proceso de revisión puede ser repetido más veces; varias revisiones contribuyen a mejorar la redacción final.

Normalmente la revisión la realiza el autor del escrito, sin embargo, los comentarios y las críticas de los otros pueden resultar más eficaces que las propias. Con este fin, puede ser muy útil comprender a los compañeros en la revisión de las redacciones, tan como se describe en el apartado 7.4. cuando la revisión la hace el autor, ésta resulta más cuidadosa cuanto mayor es el tiempo, de tiempo que transcurre entre la redacción y la revisión.

Durante la revisión se debe verificar, ante todo, que el texto está bien estructurado, en particular en el orden y en la organización de los párrafos. Cada párrafo debe desarrollar una idea con respecto a la tesis del escrito, y la secuencia de los párrafos debe construir progresivamente la tesis que se quiere demostrar.

A veces, las primeras redacciones de los textos tienen pasajes que no tienen ninguna relación con el resto del texto, o que contribuyen difícilmente relacionables con los párrafos anteriores y siguientes, en el primer caso, se trata de partes del texto que es necesario tener el coraje de eliminar; en el segundo son partes que es necesario colocar en otro lugar de la redacción o integrar a través de conjunciones o frases de conexiones con lo que precede o sigue. Este tipo de revisión tiene que ver con el contenido del texto.

Con más frecuencia la revisión consiste en aplicar cambios locales al texto, cambios que consisten, en cortar o simplificar frases demasiado largas y oscuras,

en eliminar palabras, pronombres, adjetivos o adverbios su perfluos, en poder las frases en activa, en eliminar las dobles negaciones y muchos más.

Estas modificaciones se refieren a la forma de un texto; normalmente aumentan su legibilidad porque lo simplifican. Las revisiones del contenido y de la forma las damos por separado por comodidad de expresión, aunque en realidad los dos tipos de revisión se hacen simultáneamente.

5.1. Revisión del contenido

Es más difícil dar las reglas para la revisión del contenido que para la revisión de la forma. En efecto, la revisión de contenido es global, requiere una comprensión del texto, mientras la revisión de la forma puede ser resuelta mecánicamente aplicando reglas concretas a pequeñas porciones del texto. Veamos cuales son los principios-guía para la revisión del contenido.

a) La tesis debe aparecer con claridad y facilidad

El logro de un ensayo está relacionado, en buena medida, con su capacidad de presentar y defender una tesis; por lo tanto, en la revisión es necesario verificar, ante todo, que se ha logrado presentar la tesis del escrito.

Cuando notamos que la tesis no aparece con claridad, o que aparece una tesis diferente de la originaria, es necesario recorrer de nuevo parte del camino y volver a pensar en la estructura del escrito. Debemos intentar esquematizar el esbozo realmente seguido, verificando que todas las ideas y todos los argumentos replanteados estén relacionados con la nueva tesis. También en este caso es útil trabajar con lápiz y papel intentando hacer un resumen por puntos, esquemáticos, de nuestro escrito; es decir, se deberá escribir la lista de las ideas presentadas y la nueva versión de la tesis.

Si este nuevo esbozo es coherente con la tesis presentada, el texto es aceptable. Probablemente las variaciones introducidas durante la redacción son el fruto de una clarificación de las ideas. Si, en cambio, el trabajo de esquematización se nos aparece imposible, quien decir que debemos volver a empezar, escribiendo un nuevo esbozo y una nueva redacción.

Cuando la estructura global del escrito nos satisface, todavía nos queda, a veces, trabajar el texto en su conjunto. S posible que nos demos cuenta de que nos hemos dilatado demasiado en una idea que finalmente resulta secundaria en la economía global del trabajo; en este caso, es necesario tener el valor de reducir la importancia y el espacio consignado a esta idea, y , en último extremo, llegar a eliminarla. También es posible darse cuenta de la situación contraria, osa de haber subentendido o subdesarrollado una idea muy importante; en este caso debemos

agregar un nuevo texto. Por último, puede resultar oportuno cambiar el orden de los párrafos para lograr una mayor eficacia en el escrito.

b) Cada párrafo debe presentar una idea principal

Si el texto bien escrito tiene que ser posible sintetizar cada uno de los párrafos a través de un par de palabras o de una frase breve. Cuando esto no es posible porque no se encuentra una idea principal, o porque se encuentra más de una, quiere decir que el párrafo aún no ha sido bien enfocado.

Cuando en un mismo párrafo se expresan dos ideas importantes, tal vez sea útil escribir dos párrafos diferentes en lugar del original o, dentro del mismo párrafo, escribir frases separadas. Otras veces nos damos cuenta de que un párrafo es, en realidad, el desarrollo de una idea expresada en el párrafo anterior, o una anticipación de una idea del párrafo siguiente: en ese caso puede ser útil reorganizar nuestro texto fusionando ambos párrafos.

Algunos ejemplos de reestructuración de párrafos aparecen en el apartado 7.4.

Finalmente, puede ocurrir que el sentido general del párrafo se nos escape completamente. En este caso es útil intentar repetir en voz alta las ideas confusamente expresadas en el párrafo; de esta forma nos damos cuenta de que las ideas han sido mal expresadas y que pueden ser estructuradas en forma más simple y más clara.

c) Los presupuestos fundamentales de los razonamientos deben ser explícitos

Al realizar un escrito siempre se deben tener presentes las características de sus lectores y, en particular, el conocimiento del argumento que se está tratando. En la fase de revisión es necesario tener en cuenta que todos los presupuestos importantes del razonamiento que sedan por descontados sean realmente conocidos por el lector.

d) se debe presentar un número suficiente de ejemplos

Al revisar un escrito nos damos cuenta, con mucha frecuencia, de que le hemos dado poco espacio a la ejemplificación de las ideas. Muchas veces esto sucede por la tensión que produce seguir el discurso. En la fase de la revisión, más calmada y mecánica, es posible agregar los ejemplos y los detalles que pueden reforzar nuestra idea y facilitar la comprensión al lector.

El agregado de ejemplos y detalles para reforzar una idea es una operación bastante fácil si se logra recordar la génesis de la idea. Muchas veces, al principio recordamos un episodio, un ejemplo concreto que generalizamos en una afirmación. Luego en la escritura, este ejemplo concreto desaparece, provocando

que nuestra afirmación sea genérica y poco convincente. En este caso es suficiente agregar el episodio o ejemplo en la redacción final del texto.

e) La síntesis y las conexiones entre los razonamientos deben guiar al lector

el lector debe ser ayudado a seguir el hilo de nuestro discurso. Es necesario tener presente que a nosotros nos resulta simple seguir el hilo de nuestro escrito porque hemos trabajado mucho en él, pero para el lector puede ser mucho más difícil. Por eso, a veces es útil sintetizar explícitamente lo que se ha escrito y anticipar lo que se dirá con frases de recuerdo que ayuden al lector. Con frecuencias las introducciones y las conclusiones cumplen la función de resumir lo escrito. También es oportuno añadir síntesis parciales en otras partes del texto, por ejemplo:

Hasta ahora hemos querido demostrar que... en cambio, en la parte siguiente del trabajo veremos el problema desde el punto de vista ...

f) La atención del lector debe mantener viva

un texto brillante es mejor comprendido porque la atención del lector ésta más viva; muchas veces hemos visto que para lograrlo es necesario usar informaciones extrañas o insólitas, paradojas, citas autorizadas, etc. Pero, ¡atención!, se debe evitar introducir a toda costa elementos de este tipo. En efecto mal logrado de una paradoja, por ejemplo, puede resultar negativo.

5.2 Revisión de la forma

Quien escribe un texto se propone transmitir un mensaje a su lector, esta transmisión requiere un trabajo de interpretación más o menos grande según sea la legibilidad de los escritos. Como hemos visto, la legibilidad de un escrito quiere, sobre todo, que el contenido sea coherente e interesante, sin embargo, es especialmente la forma del texto la que puede aumentar la legibilidad.

5.2.1 Evaluación de la legibilidad de un texto

en los Estados Unidos, el interés sobre la legibilidad de un texto nació con el New Deal de Roosevelt, junto con un crecimiento de la atención en relación a la difusión de la cultura, se crearon métodos simples para verificar la claridad y la legibilidad de un texto. Hacia fines de los cuarenta, siguiendo esta línea estos estudios, R. Flesh definió una fórmula que mide en forma práctica y simple la legibilidad de un texto e ingles. Esta fórmula ha sido adaptada al italiano por Roberto Vacca (Vacca, 1981), y tuvo un gran éxito también en Italia. Ha sido aplicada, por ejemplo, al

proyecto editorial de Editori Reuniti, que a través de sus "Libros de base" se propusieron crear textos fácilmente legibles (Passaponti, 1980; Palombi., 1984). La legibilidad de un libro en italiano está dada por la siguiente fórmula:

Legibilidad $205^* (p + 06 s)$

En la que P es el número medio de palabras por frase y s es el número medio de sílabas por cada 100 palabras. Si p y s son grandes, la fórmula produce un número pequeño (de 0 a 50) que corresponde a una baja legibilidad; si p y s son pequeñas la fórmula produce un número grande (de 50 a 100) que corresponde a una alta legibilidad. Por eso la interpretación de esta fórmula es la siguiente: un texto es legible si usa frases breves y palabras con pocas sílabas. Esta fórmula puede ser aplicada a una muestra significativa de frases tomadas de varias partes del texto que se examina. Por otra parte, la evaluación de la legibilidad de un texto puede ser hecha muy rápidamente utilizando una calculadora. La fórmula es atrayente porque permite emitir un juicio sobre la legibilidad de un texto de forma mecánica, pero es evidente que un texto es fácil o difícil de leer también por otras razones además de las dos mencionadas.

Esta fórmula es poco útil para los estudiantes que se ponen frente a su escrito en forma constructiva y quieren mejorar la legibilidad. Así como es posible proponer a los estudiantes que apliquen esta fórmula a sus trabajos en forma de experimento o de juego, no es posible pasar sólo en ella una didáctica que trata de construir escritos más legibles, en realidad existen una serie de reglas que pueden seguirse para aumentar la legibilidad de un texto.

5.2.2. Reglas para la revisión de la fórmula

La característica principal de las reglas para la revisión de la fórmula es la de poder ser aplicadas localmente, párrafo por párrafo, sin que requieran una reestructuración del texto que se extiende a más párrafos.

a. Se deben usar frases breves y poco complejas sintácticamente

La fórmula de Flesh mencionada anteriormente muestra que la extensión de las frases tiene influencia sobre la legibilidad del texto: una frase breve es de más fácil comprensión que una frase larga. Existen dos fórmulas principales de construir un periodo:

a. *Parataxis*: los periodos están constituidos por proposiciones coordinadas, unidas entre sí por conjunciones y signos de puntuación, en los cuales todas las proposiciones están colocadas en el mismo plano.

b. *Hipotaxis*: los periodos están constituidos por proposiciones separadas por conjunciones de subordinación (puesto que, si bien, aunque ...) en las que las

proposiciones están colocadas en planos diferentes. La frase siguiente, por ejemplo está con parataxis:

he sacado nueve en el examen, soy feliz

Mientras las misma frase, constituida son hipotaxis, se convierte en:

Como he sacado nueve en el examen, soy feliz

Cuando se usa la parataxis se construyen periodos más breves y de más fácil lectura. Claramente las dos frases contienen la misma información; en la primera frase, que no pone en evidencia la relación existente entre las dos proposiciones, el nexos causal puede ser reconstruido por el lector en base a su conocimiento del mundo.

Quien domina la lengua puede usar cualquiera de los dos estilos; la preferencia por uno u otro está relacionada con el gusto. Entre los grandes escritores. Proust amaba la hipotaxis, mientras que Moravia la parataxis. En cambio, cuando se tienen dificultad en expresar las propias ideas, es mejor construir los periodos usando la parataxis, en la forma más simple.

Para hacer que un texto se menos complejo y más legible es mejor no usar oraciones demasiado largas que hacen más difícil la comprensión porque mantienen en suspenso la sintaxis de la frase. Veamos ese ejemplo tomado del diario La República:

Dice Isaac Asimos, nacido en 1920 en Petrovich, periferia de Smolensk (Rusia), de familia hebrea obligada a emigrar a Estados Unidos tres años después, donde el padre abrió un negocio en Brooklyn, y donde el hijo se hizo biólogo, filósofo, profesor de bioquímica, estudioso de Shakespeare y de Agatha Christie, excepcional polígrafo (tiene el record norteamericano de publicaciones: mas de 250 libros), gran divulgador científico y novelista entre los más famosos de la ciencia ficción: "La finalidad principal del escritor de science fiction es contar una historia interesante y emocionante para el lector..."

Este largo periodo resulta fatigoso de leer, porque después de la tercera palabra (Asimos) presenta un largo inciso que separa la palabra "dice" de l coma. El mismo periodo puede ser dicho de forma que haga más fácil la lectura; o por ejemplo, construyendo un primer periodo que incluya todo el inciso:

Isaac Asimos nació en ...

Y una segunda frase, separada de la primera, en la cual se menciona la cita:

Dice Asimos: "La finalidad principal del escritor..."

b) Se deben eliminar palabras y expresiones superfluas

En la primera redacción de un texto con frecuencia las frases resultan redundantes; en la fase de revisión es importante tratar de simplificarlas. Muchas veces quien escribe en forma simple y directa teme ser banal, pero no es cierto

que el uso de frases verborreicas haga más rico el propio pensamiento. Por el contrario, con frecuencia se observa (por ejemplo en los discursos de muchos políticos), que el uso de periodos largos y redundantes sirve para enmascarar la falta de ideas claras. Eliminar los giros de palabras, los pronombres superfluos y las repeticiones, aumenta la legibilidad del texto. A continuación aparecen tres ejemplos, en los que el texto original está a la izquierda con las partes redundantes destacadas y a la derecha la versión simplificada:

<i>Con el fin</i> de corregir un texto	Para corregir un texto.
<i>Una revisión al problema</i> de la inserción de los niños minusválidos.	Para insertar a los niños minusválidos.
El esperado podrá tener la <i>función de hacer que nos podamos</i> conocer y comprender mejor	El esperanto podría servir para hacernos conocer y comprender mejor.

c) Se deben eliminar pronombres superfluos

La comprensión de los pronombres requiere un cierto trabajo por parte del lector, y que es necesario determinar la palabra a la que se refieren. En algunos casos, y cuando esta determinación es muy famosa, es mejor repetir la palabra o usar un sinónimo. Hay un uso particular de los pronombres que se dan en los casos indirectos, es decir, cuando el pronombre está acompañado de una preposición. En ese caso el pronombre puede ser eliminado haciendo más directa la frase. Veamos un ejemplo:

Las vacaciones son bellas sólo cuando <i>a través de ellas</i> es posible divertirse y relajarse.	Las vacaciones son bellas sólo cuando permiten divertirse y relajarse.
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

d) se deben eliminar las frases hechas

El uso de expresiones de imágenes y de expresiones obvias que han entrado en el lenguaje no enriquece el texto sino que lo hace aburrido. Por ejemplo:

La tarde parece haber durado dos siglos
 El mundo es un valle de lágrimas
 Carlos es veloz como una liebre

e) Se debe eliminar las dobles negaciones y la forma pasiva.

Las expresiones afirmativas y con el verbo en forma activa son más comprensibles que las que tienen negaciones y verbos pasivos. En presencia de negaciones el lector debe entender la frase positivamente y luego negarla. En presencia de frases pasivas, el lector, el lector debe interpretar la frase para determinar quién realiza la acción.

El uso de una sola negación es inevitable; la doble negación, en cambio, puede eliminarse y los verbos pasivos pueden pasarse a activos cambiando el sujeto de la frase.

Por ejemplo:

Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley ya no es posible renovar el permiso de circulación cuando éste caduca.	Aunque no se use el automóvil, con la nueva ley es necesario renovar el permiso de circulación cuando éste caduca.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La oportunidad de pasar a la cabeza <i>no han sido aprovechada por el corredor italiano</i>	El corredor italiano no aprovechó la oportunidad de pasar a la cabeza.
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

f) Se deben evitar las asimetrías

La expresión de diferentes elementos del discurso coordinados entre sí (sustantivo, adjetivos, adverbios, conjunciones, etc.), debe respetar todo lo posible las reglas de simetría. La falta de simetría hace que un texto sea menos legible y a veces incorrecto. Veamos un ejemplo de asimetría.

Buscamos un local que satisficiera económicamente y el paladar de todos.

Esta frase muestra una asimetría al coordinar un adverbio y un sustantivo, y es claramente inaceptable. Son posibles dos correcciones.

Buscamos un local que satisficiese económicamente y gastronómicamente a todos.

Buscamos un local que satisficiese los bolsillos y el paladar de todos.

En las dos soluciones propuestas ha sido eliminada la asimetría, utilizando dos adverbios en el primer caso y dos sustantivos en el segundo. En todos los tipos de expresiones se planean problemas de asimetría, y se encuentran comúnmente en los escritos de personas que tienen poca experiencia en escritura. A continuación se ejemplifiquen los problemas de asimetría para los verbos, los adjetivos y las conjunciones, mostrando también las soluciones.

Sumeria del verbo

Actualmente el conocimiento de una lengua extranjera permite viajar sin problemas, profundizar una cultura extranjera y es requerido en y accede a sectores de trabajo que tienen relaciones con el exterior.

Asimetría en el adjetivo

En nuestro país, además de Las canciones españolas están Muy difundidas a aquellas en español Inglés.

Asimetría de la conjunción

Muchas personas piensan que no es justo pagar los impuestos: algunas porque consideran inútil dar el propio dinero a un Estado que a cambio no da mucho, otras son contrarias – otras porque son a las tablas de imposición,

g) Se deben evitar los errores de sintaxis

Los errores de sintaxis son muy comunes, los estudiantes pueden corregir bastante fácilmente algunos de ellos haciendo un análisis sintáctico de los periodos. A continuación están indicados dos tipos de errores muy corrientes que se prestan a ser analizados sistemáticamente: la concordancia sujeto-verbo y el cambio de sujeto.

Concordancia sujeto-verbo

Este error se produce cuando el verbo no ésta en con condancia con el sujeto gramatical. Veamos un ejemplo:

Mucha gente no tiene deseo de trabajar; en efecto; ya sea que produzca mucho o que no haga nada, a fin de mes el estupendo que reciben es

siempre el mismo.

Cambio de sujeto

El cambio de sujeto se produce cuando un elemento de la frase no está unido sintácticamente al raro de la frase; en este caso, es necesario reorganizar la frase de modo que aparezca la unión que falta. Veamos un ejemplo:

Muchas personas ancianas, *los* Encontramos muchas personas
encontramos haciendo de serenos ancianas que hacen de serenos.

Veamos un ejemplo de cambio de sujeto frases coordinadas y su solución:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos, y buscan evadir esos problemas con la droga.

En la primera frase, «crea problemas en los muchachos»; en la segunda frase «los muchachos» se convierte en el sujeto. Hay dos soluciones:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y buscan evadir esos problemas con la droga.

En esta solución «los muchachos» sigue siendo el sujeto de la segunda proposición, pero el uso explícito del pronombre «ellos» hace aceptable el periodo. Una solución mejor consiste en usar el mismo sujeto en las dos proposiciones, con una reestructura de la segunda proposición:

La crisis de la adolescencia crea en los muchachos problemas psicológicos y los impulsa a evadir esos problemas con la droga.

5.3 Redacción final

Después de la revisión y de la corrección, la redacción debe ser, finalmente, pasada en "limpio", una buena presentación no sirve solamente para satisfacer el sentido estético, sino que también facilita la lectura y la apreciación del texto. Tienen razón los profesores severos cuando frente a trabajos desordenados e ilegibles, y después de algunas advertencias, se niegan a seguir la lectura. Veamos algunos consejos sobre la redacción final del texto, destacando también algunos problemas de la redacción material del texto en «borrador»

Al pasar un texto «en limpio» siempre es necesario tener presente que el escrito debe estar bien dispuesto en la hoja de papel, con una alternativa de los espacios llenos y vacíos. En el caso de una redacción sobre un papel de oficio, es muy fastidiosos tanto un escrito en el cual aparecen tres palabras por línea en una cerrada columnita, como un escrito que ocupa toda la página sin dejar margene a

los lados. un texto se entiende mejor si el ojo logra abarcar una cantidad de texto suficiente, sin tener que desplazarse continuamente a una nueva línea o a una nueva página. En el caso de un trabajo escolar es bueno dejar espacio para los comentarios del profesor: debe quedar libre por lo menos un tercio de la página.

La subdivisión del escrito en párrafos ayuda notablemente a la comprensión de la estructura del texto.. un buen uso del desarrollo de una idea y el paso a una nueva. Los estudiantes rara vez distinguen «el punto», que separa las fases, del «punto y aparte» que separa los párrafos. Hay dos formas de poner en evidencia el «punto y aparte»: es posible desplazar algunos centímetros la línea después del punto y aparte, o incluso dejar una línea en blanco. Si se quiere destacar particularmente el texto mismo, se pueden usar los dos métodos juntos.

A la comprensión global del texto se llega a través de la comprensión de las palabras, lo que sólo es posible cuando la caligrafía es legible. Es necesario tener presente que un texto escrito con una caligrafía poco clara no se lee enteramente, al principio el lector se esfuerza por entender, luego comienza a saltar palabras,. Una lectura intermitente, o simplemente fatigosa, en la que siempre es necesario tratar de adivinar, mal disponer al lector. Son difíciles de entender todas las caligrafías en las que las letras no se distinguen, y pasa generalmente en las caligrafías excesivamente anchas y altas: la «m » y la «u» deben ser escritas de forma diferente, así como también la «p» y la «b». con un trabajo serio, cualquiera puede mejorar su propia escritura: una forma simple es la de escribir las letras separadamente con caracteres de imprenta. Al principio parecerá haber vuelto a la escuela primaria y ser demasiado lento, pero en poco tiempo se adquieren nuevos automatismos y, finalmente, una caligrafía legible.

Una caligrafía clara es necesaria, sobre todo para sí mismo, generalmente los estudiantes desordenados y con una caligrafía ilegible son los primeros que no logran leer sus propios textos, lo que tiene graves consecuencias: no logran usar sus apuntes y no hacen trabajo de revisión de sus primeras redacciones porque les resulta demasiado trabajoso descifrarlas.

Para la presentación final de cualquier trabajo hecho en casa y con una cierta pretensión, es necesario usar la máquina de escribir; una cierta habilidad en la dactilografía será útil en mil ocasiones de la vida entre otras cosas para usar los ordenadores.

La redacción del «borrador» presenta muchos problemas semejantes a los de la "copia en limpio". Con frecuencia los estudiantes rechazan consejos manteniendo un solo campo de acción. Un consejo es el de usar hojas suficientemente grandes, en las cuales sea posible dejar espacios laterales para la revisión: como en el caso de la "copia en limpio" se dejaba espacio para el profesor, en el «borrador» se debe dejar espacio para sí mismo. Los estudiantes que usan hojas muy pequeñas y las llenan completamente, se colocan en la imposibilidad de hacer ni siquiera

pequeñas correcciones a su propio texto, y de esta firma comprometen el éxito de la redacción.

Notas:

Se agradece a Saverio Toffoli esta indicación.

1. Barcelona , Seix Barral, 1993.
2. un modelo interesante para enseñar a usar las conexiones en forma correcta s la sentence combinig que se utiliza en las escuelas americanas: se les presenta a los estudiantes una lista de proposiciones que se deben relacionar en la elaboración de un texto usando las conexiones que corresponden, Veàse, por ejemplo DAIKER, 1982, y MELLON, 1969..

*las redacciones que se presentan están realizadas por alumnos de enseñanza media de diferentes institutos de Milán. No obstante, creemos que bien podrían ser redacciones escritos en cualquier instituto de enseñanza media de los países hispanohablantes.

3. De LUCCA GOLDONI, Lei `mìnsegna, Mondadori

4. De Luca Goldoni, Lei `mìnsegna, Mandadori.

*desconocemos que dicha formula haya sido adaptada al español. En todo caso el principio en el que ésta se sustenta si que resulta aplicable a nuestra lengua.

Las frases más largas de veinte palabras son de difícil comprensión para quien tiene una instrucción menor del quinto curso de E.G.B.

Directorio

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Ing. Raúl González Apaolaza
Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo
y Director General del Instituto Hidalguense de Educación

UPN-AJUSCO

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

UPN-HIDALGO

Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira
Director General de la UPN-Hidalgo

Profra. Olga Luz Jiménez Mendoza
Coordinadora de Licenciaturas

Mtra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Profra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Coordinadora de Investigación y Educación Continua

Dr. Julio Alfonso Pérez Luna
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

C.P. Mireya Alanis Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

Profr. Eduardo Bautista Espinosa
Director Sede Regional Huejutla

Profra. Lourdes Yamada Dowhen
Directora Sede Regional Ixmiquilpan

Profra. Georgina Islas Guerrero
Directora Sede Regional Tulancingo

Profr. Osvaldo Pagola Rendón
Director Sede Regional Tula

Profr. Eleazar Ocampo García
Director Sede Regional Tenango

I.S.C. Vanessa Aglé García Piña
Servicios Escolares

I.S.C. Luis Carlos Reyes Olivares
Centro de Comunicación Educativa
y Nuevas Tecnologías y Centro de Cómputo