GOBIERNO DEL ESTADO DE B.C.S.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE PROFESIONES, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 03A

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

I SEMESTRE

LO SOCIAL Y SUS CONSTRUCTOS

ANTOLOGÍA

Compiladores:
Mtro. Vicente Cardoza López
M.C.E. José Luis Santos Orcillez

La Paz, Baja California Sur, enero de 2017

EJE SOCIOEDUCATIVO
"LO SOCIAL Y SUS CONSTRUCTOS"

OBJETIVO GENERAL

Revisar algunas corrientes de análisis de la sociedad y con ella construir un marco de referencia para entender los fenómenos educativos a partir de la realidad social en que se insertan.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer las principales propuestas teóricas del análisis social.

Entender la realidad social actual en función del legado histórico que le precede.

Comprender el hecho educativo a partir del contexto social en que se ubica.

La finalidad de este curso es introducir al alumno en el conocimiento de diversas posturas manejadas por autores en cuanto a lo social y sus constructos.

La intención es que adquieran un marco teórico de referencia sobre el complejo fenómeno de lo social, para que en un determinado momento les sirva como soporte al emprender investigaciones relacionadas con el aspecto educativo.

Aquí se analizan situaciones de particularidad y genericidad como polos de tendencias de la realidad social que actúan de manera dinámica.

También se estudiarán autores que presentan apreciaciones de la sociedad en la doble dimensión de la realidad objetiva y de la realidad subjetiva, considerando los parámetros temporal y espacial.

Los contenidos generales del curso son:

1 La sociedad como objeto de estudio.

2 El papel de la historia en la sociedad contemporánea.

3 Sociedad y educación.

UNIDAD I
"La Sociedad como Objeto de Estudio"

Objetivo Específico.

Conocer las principales propuestas teóricas del análisis social.

1. Algunos enfoques paradigmáticos.

- ***Schaff, Adam***
  "Historia y Verdad", Editorial Grijalbo
  México, 1974. (págs. 73 – 114)

- ***Steinsleger, José***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 27 – 39)

2. **Funcionalismo.**

- ***Durkheim, Emile.***
  "Educación y Sociología"
  Colofón, S. A., México. (págs. 55 – 130)

- ***Steinsleger, José.***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 41 – 49)

3. **Hermenéutica.**

- ***Berger, P.L. y T. Luckmann.***
  "La Construcción Social de la Realidad".
  Amorrotu Editores, Buenos Aires, 1993.
  (págs. 164 - 227)

- ***Steinsleger, José.***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 51 – 68)

4. **Dialéctica.**

- ***Zemelman M., Hugo***
  "Uso Crítico de la Teoría"
  COLMEX, 1987. (págs. 47 – 92)

- ***Steinsleger, José***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 69 – 84)

UNIDAD II
"El Papel de la Historia en la Sociedad Contemporánea"

Objetivo Específico.

Entender la realidad social actual en función del legado histórico que le precede.

1. Historia y Realidad Social.

- ***Piña Osorio, Juan Manuel***
  "La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar"
  Plaza y Valdez Editores
  México, 1998. (págs. 19 – 71)

- ***Steinsleger, José***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 85 – 98)

2. Funcionalismo.

- **Zea, Leopoldo**
  "El Positivismo y la Circunstancia Mexicana"
  F.C.E., 1985 (págs. 17 – 52)

- ***Steinsleger, José.***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 99 – 117)

3. Hermenéutica.

- **Habermas, Jürgen**
  "Teoría de la Acción Comunicación I"
  Edit. Taurus, 1998 (págs. 147 – 196)

- ***Steinsleger, José.***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 119 – 137)

4. Dialéctica.

- ***Schaff, Adam***
  "Historia y Verdad", Editorial Grijalbo
  México, 1974. (págs. 117 – 221)

- ***Steinsleger, José***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 139 – 163)

004

UNIDAD III
"Sociedad y Educación"

Objetivo Específico.

Comprender el hecho educativo a partir del contexto social en que se ubica

1. La Educación en el Contexto Contemporáneo.

- ***Coll, César***
  "Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio" (págs. 8 – 26) y
  Medina Melgarejo, Patricia
  "Normalista o Universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?" (págs. 93–104) ambos en Revista "Perfiles Educativos" CESU – UNAM, Vol. 21, Época III, 1999, Nos. 83 – 84

- ***Steinsleger, José***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 165 – 178)

2. Sociedad, Historia y Educación desde la visión comprensiva.

- **Habermas, Jürgen**
  "Teoría de la Acción Comunicativa II"
  Edit. Taurus, 1998 (págs. 161 – 280)

- ***Steinsleger, José.***
  "En el Reino de Herodes"
  I.P.N., 1996. (págs. 179 – 189)

3. Experiencia integradora de los elementos teóricos revisados en el curso en torno a lo social y sus constructos y sus vínculos con la práctica docente cotidiana de los participantes en la maestría.

a) Exposición de un ensayo libre que recupere los elementos teóricos y prácticos de los participantes en torno al objetivo general del curso.

b) Participación en una sesión plenaria para la generación de las conclusiones del curso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CURSO

- Participación durante las sesiones.

- Presentación oportuna de los controles de lectura.

- Puntualidad, asistencia y permanencia en las sesiones.

- Formulación, presentación por escrito y lectura del ensayo final del curso.

Capítulo I.
LA RELACIÓN COGNOSCITIVA. EL PROCESO DE CONOCIMIENTO. LA VERDAD.

❖ ***Schaff, Adam***
"Historia y Verdad", Editorial Grijalbo
México, 1974. (págs. 73 – 114)

"...Si se expulsa del espíritu a la gran filosofía por la puerta principal, entonces se introducen ostensiblemente por la puerta trasera los estrechos y localistas prejuicios de clase, que extienden su dominio, quizá semiconscientemente, en la mente del historiador."

CHARLES A. BEARD. *(Written History as an Act of Faith.)*

Según los antiguos, la filosofía tiene su origen en el asombro *(thaûmasein)* que experimenta el hombre frente a los misterios del mundo. La historia, considerada bajo este aspecto (en el sentido de *historia rerum gestarum*, y no de *res gestae)*,

007

constituye una fuente fecunda del pensamiento filosófico, que, por más que pretendan los historiadores de orientación positivista, se asocia estrechamente con la filosofía.

Para comprobarlo basta citar el ejemplo de las distintas visiones que los historiadores ofrecen de un solo y único acontecimiento, según pertenezcan a épocas o generaciones diferentes, o, si son contemporáneos, según los distintos sistemas de valores en que se fundan y que son la expresión de los intereses de clases opuestas, de concepciones del mundo divergentes, etc. Hemos iniciado nuestros análisis con una presentación de esta clase de situaciones. Pero se trataba únicamente de ilustrar un problema mucho más amplio y profundo, que, de hecho, afecta a la ciencia de la historia en su conjunto y, literalmente, a todas las obras de alguna importancia en este ámbito. Y, desde ahora solamente nos referiremos a la historia estrictamente científica, practicada al nivel de la más elevada competencia profesional alcanzada en una época dada, y de ningún modo a la historia escrita con fines propagandísticos.

Y, de inmediato, impresiona este "asombro" que fecunda el pensamiento filosófico, ya que en seguida se plantean cuestiones que sólo se pueden resolver a condición de realizar una reflexión metateórica, una reflexión filosófica.

Pero si los historiadores, a pesar de los métodos y de las técnicas de investigación perfeccionadas, no sólo juzgan e interpretan idénticas cuestiones y acontecimientos en términos diferentes, sino que también seleccionan, perciben y presentan de modo distinto los hechos, ¿puede afirmarse que estos historiadores ejercen simplemente una propaganda artera en vez de practicar la ciencia?

Pero si no es así, si se admite la honestidad subjetiva de los científicos y de sus esfuerzos intelectuales, ¿es lícito que Clío ocupe un asiento entre las musas de la ciencia? La historia ¿no debería situarse entre las artes y dejar de aplicarle criterios científicos?

Y si, al final del largo debate emprendido sobre este tema, nos viéramos inclinados a unirnos a los historiadores profesionales que se indignan solidariamente contra tales "insinuaciones artísticas" y defienden el carácter científico de la historia, ¿es ésta capaz de formular y trasmitir la verdad objetiva sobre el objeto estudiado? ¿Cómo es posible responder afirmativamente cuando se comprueban innegables diferencias entre las visiones propuestas por los historiadores de idénticos acontecimientos, cuando debemos rendirnos ante la evidencia de que casi cada generación tiene que reescribir la historia?

Por otra parte, si actualmente el elemento subjetivo en el conocimiento histórico es tan evidente que sólo pueden negarlo los guardianes del museo positivista, mientras los historiadores que han alcanzado el nivel de la ciencia moderna lo reconocen, ¿no invalida esto el postulado de la objetividad del conocimiento científico y, por consiguiente, del carácter científico de la historia?

Estas cuestiones y el "asombro" teórico que provocan nos han arrojado directamente en brazos de la filosofía, a pesar de las objeciones y de las promesas que siguen prodigando los historiadores positivistas, aún hoy numerosos, sobre "la inocencia filosófica" de la ciencia de la historia.

Engels, en su época, había advertido a los representantes de las ciencias naturales que cualquier intento de negar el papel de la filosofía en estas ciencias o incluso el empeño en eliminarla de este ámbito de la investigación, como quería el positivismo, las hará caer en la peor de las filosofías: una amalgama de migajas de saber escolar con las opiniones en curso y a la moda sobre el tema en dicha época. Es efectivamente imposible eliminar la filosofía de estas ciencias: si se la

echa por la puerta, vuelve a entrar por la ventana. *A fortiori* y por las más diversas razones, este toque de alerta es igualmente válido para los historiadores.

Los filósofos que practican la reflexión metateórica en la ciencia de la historia, se quejan generalmente de que en su ámbito se hace poco caso a la filosofía. Y estas quejas son muy comprensibles por su parte, sobre todo desde un punto de vista psicológico. En cambio, es más raro, mucho más raro, que la filosofía sea objeto de preocupación por parte de los historiadores profesionales. Por ello se hacen más dignas de aprecio declaraciones como las que formula E. H. Carr, eminente historiador inglés y teórico de la historia:

"La concepción liberal de la historia del siglo XIX tenía una estrecha afinidad con la doctrina económica del *laissez-faire,* producto también de una visión del mundo serena y confiada. Que cada cual se preocupe de su propio interés y una mano invisible velará por la armonía universal. Los acontecimientos de la historia demostraban por sí mismos la existencia del hecho supremo de un progreso benéfico, y al parecer infinito, hacia algo de orden más elevado. Era aquélla la edad de la inocencia, y los historiadores paseaban por el Jardín del Edén sin un retazo de filosofía con que cubrirse, desnudos y sin avergonzarse, ante el dios de la historia. Desde entonces, hemos conocido el Pecado y hemos experimentado en nosotros la Caída; y los historiadores que en la actualidad pretenden dispensarse de una filosofía de la historia apenas consiguen, vanamente y sin naturalidad, como miembros de una colonia nudista, recrear el Jardín del Edén en sus jardincillos de suburbio." [1]

[1] E. H. Carr, *What is History?,* Londres, 1962, Mac Millan p. 14 (edición española: *¿Qué es la historia?,* Seix Barral, Barcelona, 1967, página 27).

H. J. Marrou, historiador y teórico de la cultura francesa, expresa lo mismo en otros términos mucho más críticos:

"Es preciso acabar con estos viejos reflejos e interrumpir el adormecimiento en que el positivismo ha mantenido durante mucho tiempo a los historiadores, al igual que a sus colegas de las ciencias 'exactas'. Nuestro oficio es duro, agobiante bajo el peso de las servidumbres técnicas; a la larga tiende a desarrollar en el práctico una mentalidad de insecto especializado. En vez de ayudarle a reaccionar contra esta deformación profesional, el positivismo le daba al científico una buena conciencia ('sólo soy un historiador, de ningún modo un filósofo...') (...) Hemos de denunciar airados esta manera de ver las cosas que constituye uno de los mayores peligros que pesan sobre el futuro de nuestra civilización occidental, amenazada de hundirse en una atroz barbarie técnica.

"Parodiando la máxima platónica, nosotros escribimos en el frontón de nuestros Propileos: 'Que nadie entre aquí, si no es filósofo', si antes no ha reflexionado sobre la naturaleza de la historia y la condición del historiador: la salud de una disciplina científica exige al científico cierta inquietud metodológica, la preocupación por tomar conciencia del mecanismo de su comportamiento, y cierto esfuerzo reflexivo sobre los problemas concernientes a la 'teoría del conocimiento' que su comportamiento plantea." [2]

Pero indudablemente es Charles A. Beard, historiador y teórico americano, formado en la escuela del presentismo, quien formula esta idea del modo más claro. Las palabras que recoge de Benedetto Croce coinciden con la advertencia de Engels dirigida a los especialistas en ciencias naturales.

[2] H. J. Marrou, *De la connaissance historique,* París, 1959, ed. Du Seuil, pp. 10-11.

"Cualquier elección y cualquiera disposición de hechos pertenecientes a un gran sector de la historia, historia local o mundial, historia de una raza o de una clase, se halla controlada inexorablemente por un sistema de referencia en la mente de quien selecciona o recopila esos hechos. Este sistema de referencia contiene todo lo que se juzga necesario, posible y deseable. Puede ser amplio, fundarse en las informaciones de un conocimiento profundo y estar ilustrado por una dilatada experiencia; aunque también puede ser restringido, estar mal informado y mal ilustrado. Puede consistir en una amplia concepción de la historia o en una simple compilación de puntos de vista confusos. Pero en todo caso está inexorablemente arraigado en la mente. Repitamos de acuerdo con Croce: *si se expulsa del espíritu a la gran filosofía por la puerta principal, entonces se introducen ostensiblemente por la puerta trasera los estrechos y localistas prejuicios de clase, que extienden su dominio, quizá semiconscientemente, en la mente del historiador.*" [3]

Estos ejemplos, sacados de la literatura histórica no marxista (la literatura marxista, fundada en el materialismo histórico, presenta un panorama diferente) bastan para ilustrar la tesis que nos interesa. Como ya hemos dicho, los filósofos que practican la reflexión teórica sobre la ciencia de la historia se pronuncian evidentemente más a menudo sobre esta cuestión. Sin embargo, por las razones ya indicadas, sus opiniones son menos representativas, aunque no por ello menos interesantes. Me limitaré a citar solamente una, de Ernest Nagel, que nos lleva directamente al auténtico tema

[3] Ch. A. Beard, "Written History as an Act of Faith", in *The American Historical Review*, 1934, vol. XXXIX, p. 227 (cursivas de A. S.).

de nuestras reflexiones en este libro: la objetividad del conocimiento histórico.

"Los historiadores profesionales, al igual que los restantes intelectuales, raras veces son conscientes de los conceptos que organizan los materiales de que se sirven en su disciplina o de los principios según los cuales los valoran. Los historiadores han escrito mucho a propósito de las técnicas especializadas de su oficio y de los problemas generales que se plantean en relación con la crítica interior o exterior de los documentos y testimonios del pasado. No obstante, cuestiones tan amplias como la estructura de la explicación histórica, el fundamento de esta explicación y, en particular, la lógica de los nexos causales en las investigaciones históricas han sido objeto de serias discusiones principalmente por parte de los filósofos profesionales o de los investigadores capaces de pensar filosóficamente en las restantes disciplinas de las ciencias sociales. Cuando los historiadores se pronuncian sobre problemas de esta clase —en ocasiones a menudo de un modo solemne— repiten habitualmente las ideas filosóficas que les han sido inculcadas al azar de sus estudios o de sus lecturas, pero casi nunca sometidas a una crítica rigurosa a la luz de su propia práctica profesional. En todo caso esta hipótesis permite explicar el escepticismo radical, o el 'relativismo', profesado por numerosos historiadores contemporáneos en cuanto a las posibilidades de un conocimiento objetivo en su disciplina; por otra parte, en sus análisis históricos concretos, no aplican lo que profesan." [4]

En resumen, la situación se presenta como sigue: la problemática teórica y metodológica, que debe distinguirse de las

[4] E. Nagel, *Relativism and Some Problems of Working Historians*, en S. Hook, *Philosophy and History*, New York, U. P., 1963, p. 76.

010

técnicas de investigación, en el ámbito de la ciencia de la historia, ha preocupado principalmente a los filósofos y muy raramente a los historiadores; estos últimos cuando tienen una filiación positivista, ignoran deliberamente esa problemática. A consecuencia de ello, y a pesar de las opiniones y de los deseos de numerosos historiadores, el trabajo de los filósofos en esta esfera gana considerablemente en importancia y en responsabilidad. En efecto, si no se puede excluir la filosofía de la ciencia de la historia, y si, por el contrario, "la teoría precede a la historia",[5] como dice Raymond Aron, con quien yo estoy de acuerdo en este punto a condición de admitir una interpretación muy definida de su tesis, y si los historiadores se nutren de las migajas de las teorías filosóficas en circulación, la principal responsabilidad por la confusión teórica que reina entre los historiadores, sobre todo cuando se trata de problemas que se encuentran en el límite de la historia y de la filosofía, hay que imputársela a la filosofía. El ejemplo quizá más clásico es el problema de la objetividad del conocimiento y de la verdad en la ciencia de la historia, problema filosófico por excelencia que la teoría del conocimiento tradicional ha contribuido a oscurecer. Es indispensable una reflexión filosófica consciente y crítica para desembrollar y esclarecer la problemática teórica y metodológica particularmente complicada en la ciencia de la historia. Por consiguiente, nosotros empezaremos por esta reflexión.

[5] R. Aron, *Introduction á la philosophie de l'histoire*, Gallimard, París, 1948, p. 93.

110

I. Los tres modelos del proceso de conocimiento

El que los historiadores, al igual que los representantes de otras ciencias, tengan o no conciencia de ello, o el que reconozcan o no la función de la filosofía en su disciplina y en sus puntos de vista sobre el proceso del conocimiento y, por consiguiente, sobre el problema de la verdad, tiene su origen en la filosofía. Más aún: ellos están influidos por las ideas filosóficas más difundidas y la responsabilidad de ello incumbe en primer lugar a la filosofía.

Actualmente, el análisis filosófico del proceso de conocimiento y de sus productos, que constituye la sustancia de lo que se denomina la teoría del conocimiento, posee una literatura tan abundante (en filosofía no se produce una "selección natural" de lo que se escribe a causa de su envejecimiento) que toda una vida no bastaría a un individuo para leerla toda y profundizar en ella. Por otra parte, puede suponerse razonablemente que diversas ideas calificadas de "nuevas" ya han sido expresadas, en forma más o menos desarrollada, en esta literatura. En tales circunstancias puede procederse de dos maneras: o procura uno sumergirse en este mar de erudición y se expone su saber ante un extenso público, contribuyendo así al decoro del científico aunque sin aportar nada al problema, a excepción quizá de la pesadez de la exposición y del aburrimiento; o se ignoran las normas del ceremonial científico y se formula de modo sencillo y directo todo cuanto tiene que decirse sobre dicho tema. Evidentemente, en este último caso, existe el riesgo de perder no sólo las ventajas del decoro tan importante todavía en ciertos medios, sino también la posibilidad de satisfacer las deudas de gratitud científica contraídas con todos aquellos a quienes se les debe alguna aportación intelectual, lo que es más lamen-

table. Puesto que yo opto intencionadamente por la segunda actitud, empezaré declarando que los elementos de cuanto tengo que decir sobre el proceso de conocimiento y sus productos, y que considero como un prólogo indispensable a mis exposiciones, han sido dados a conocer reiteradamente y han sido analizados bajo diversos aspectos en la literatura sobre dicho tema. Debido a esta notoriedad, es inútil sobrecargar esta exposición haciendo gala de erudición y llenándola de citas. La única originalidad que puede pretender el autor reside en la manera con que disponga en un conjunto los elementos conocidos y el uso que haga de este conjunto en sus razonamientos.

Empecemos, pues, por la tradicional tríada que aparece en cada análisis del proceso de conocimiento (con la evidente reserva de una terminología diferenciada): sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. Aquí, deliberadamente, hacemos abstracción del aspecto psicológico del problema y, en consecuencia, no nos ocuparemos del acto de conocer, concentrándonos solamente en la problemática gnoseológica.

Por simple pedantería, agreguemos que cada uno de los términos mencionados ("sujeto", "objeto" y "conocimiento") representa por sí solo un contenido y una problemática filosófica extremadamente complicada que no desarrollaremos a causa del contexto de nuestros análisis. Nos bastará admitir algunas significaciones intuitivas de estos términos suponiendo que son conocidas. Después por razones fundamentales y no semánticas nos referiremos sólo a uno de ellos, al "sujeto cognoscente". *Hic et nunc,* nos interesamos en la tríada del proceso cognoscitivo solamente desde el punto de vista de la tipología de las relaciones que intervienen entre sus elementos. Por consiguiente, distingo tres modelos fundamentales del proceso de conocimiento (teóricamente, como se verá más adelante, teniendo en cuenta las combinaciones posibles entre sus elementos constitutivos, existen más de tres).

Si, por proceso de conocimiento, entendemos una interacción específica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, que tiene como resultado los productos mentales que denominamos conocimiento, la interpretación de esta relación sólo es concebible en el cuadro de algunos modelos teóricos. Esta tipología no es, de ningún modo, especulativa, puesto que cada uno de los modelos ha encontrado su ilustración concreta en corrientes filosóficas históricamente existentes.

Nuestro primer modelo tiene tras sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que califiquemos de mecanicista este modelo.

Como ya hemos dicho, este modelo está efectivamente representado en la historia del pensamiento filosófico y, a partir de la filosofía, irradia a todos los restantes dominios del pensamiento. En cierto sentido es ya clásico tanto por la frecuencia con que surge como por su dilatada historia: se remonta por lo menos a la teoría democritiana de los *eidola* y subsiste hasta el moderno sensualismo y el empirismo trascendente. También es clásico por el hecho de que está asociado históricamente a la llamada definición clásica de la verdad, que proporciona el fundamento teórico necesario de la tesis según la cual un juicio es verdadero cuando lo que enuncia concuerda con su objeto. Sin la teoría del reflejo, cuya interpretación no debe

ser necesariamente mecanicista y simplificada, sería imposible defender de manera consecuente la definición clásica de la verdad.

El primer modelo supone, pues, que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo en el caso de las percepciones visuales. Las diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por distintos sujetos cognoscentes se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato perceptivo. Popper denomina gráficamente a esta teoría del proceso cognoscitivo la "teoría de la conciencia-recipiente" *(eine Kübeltheorie des Bewusstseins)*.[6] Históricamente se relaciona con las distintas corrientes del pensamiento materialista, ya que presupone necesariamente el reconocimiento de la realidad del objeto de conocimiento y la interpretación sensualista y empírica de la relación cognoscitiva. Si bien la concepción materialista del mundo ayuda por una parte a los teóricos del conocimiento a captar mejor y a comprender el elemento objetivo de la relación cognoscitiva, por la otra oscurece (sin impedirla en caso alguno) la aprehensión del agente subjetivo, ya que acentúa precisamente el elemento objetivo. Marx no hacía más que comprobar un hecho notorio al escribir en sus *Tesis sobre Feuerbach (I)*, que todo el materialismo pasado captaba la realidad bajo la forma de objeto, y no como actividad humana, mientras que el aspecto activo era desarrollado por el idealismo, aunque de modo imperfecto por abstracto.

Si en el primer modelo, pasivo y contemplativo, predomina el objeto en la relación sujeto-objeto, en el segundo modelo, idealista y activista, se produce todo lo contrario: el predominio, o la exclusividad, vuelve al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo.

Marx veía la superioridad del idealismo sobre el materialismo premarxista en el hecho de que desarrollaba el lado activo en la filosofía y, por consiguiente, en la teoría del conocimiento. Este hecho se hace evidente sobre todo en nuestro segundo modelo de la relación cognoscitiva: la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad. Ciertamente en este modelo, en contradicción con la experiencia sensible del hombre, desaparece el objeto de conocimiento, pero el papel del sujeto se destaca más. Ello confirma una vez más la tesis psicológica que pretende que el fundamento teórico del que se parte para proceder a las observaciones y análisis determina la fijación de la atención en tal o cual aspecto de la realidad.

Un excelente análisis de esta fijación en el sujeto y, por consiguiente, en el factor subjetivo del proceso de conocimiento (lo que caracteriza al segundo modelo) se encuentra en las reflexiones epistemológicas de K. Mannheim. Bajo una clara influencia de Marx y del marxismo, Mannheim subraya el papel de los dos factores en este fenómeno: la conmoción del orden social tradicional y de la visión del mundo que le acompaña, así como la impugnación del principio de autoridad al que se opone el individuo humano y sus experiencias, a finales de la Edad Media y a comienzos de los tiempos modernos.[7] Sin embargo, todo depende de los términos en que se conciba e interprete este individuo.[8]

[6] K. R. Popper, *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Berna, 1958, t. II, p. 262.

[7] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Francfort, 1952, p. 13 y ss. *(Ideología y Utopía*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966, pp. 61 y ss.).

[8] *Ibid.*, p. 26 y ss. (ed. esp. cit., p. 76 y ss.).

Con la problemática del individuo humano, que trataremos a continuación, penetramos en el ámbito del tercer modelo que, al principio de la preponderancia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva —del objeto (en el primer modelo) o el sujeto (en el segundo modelo)— opone el principio de su interacción. Aquí, de modo contrario al modelo mecanicista del conocimiento para el que el sujeto es un instrumento que registra pasivamente el objeto, se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad trasmitida socialmente. Este tercer modelo también es lo opuesto al modelo mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo que escamotea en forma mística el objeto de conocimiento, sólo deja en el campo de batalla el sujeto cognoscente y sus productos mentales. Como contrapartida propone, en el marco de una teoría modificada del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad. Este modelo del proceso de conocimiento, a favor del cual me pronuncio, se concreta en la teoría del reflejo correctamente interpretada que desarrolla la filosofía marxista.

Es evidente que la elección de uno de estos tres modelos implica importantes consecuencias para el conjunto de nuestra actitud científica y en particular para nuestra concepción de la verdad. Hasta aquí, sólo hemos construido una tipología enumerativa. Ahora debemos fundamentar la elección llevada a cabo y desarrollar, por consiguiente, las categorías que entran en juego. Sin embargo, antes de llevar adelante nuestra exposición positiva, deslindemos el terreno explicando, aunque

014

sea con brevedad, por qué hemos limitado nuestro horizonte a ciertos modelos, rechazando los restantes *a limine*.

En primer lugar, ¿son posibles y existen otros modelos de relación cognoscitiva? La respuesta es evidentemente afirmativa. A modo de ejemplo, podemos citar las distintas variantes del modelo dualista, en especial el modelo fundado en la concepción formulada por Leibniz de la armonía preestablecida, en la concepción del ocasionalismo, etc. ¿Por qué no hemos prestado atención a estos modelos? Por la simple razón de su carácter anticientífico, es decir místico, que les quita todo valor heurístico, a la vez que toda capacidad de afectar las mentes de los investigadores contemporáneos.

En consecuencia, podemos volver a nuestro auténtico problema con el análisis y desarrollo del modelo elegido de la teoría del reflejo interpretado en un sentido activista.

En este modelo la relación cognoscitiva también sigue siendo una relación entre el sujeto y el objeto. Por otra parte esto es la evidencia misma: desprovista de uno de sus términos, la relación cesa de inmediato de existir. Para el materialista (y la elección del modelo del proceso de conocimiento va ligada indisolublemente a la visión del mundo en cuyo contexto y sobre la base de la cual se realiza esta elección), es indudable que el objeto de conocimiento, fuente exterior de las percepciones sensibles del sujeto cognoscente, existe objetivamente; es decir fuera e independientemente de cualquier espíritu cognoscente. Solamente pueden negar la tesis ontológica sobre el modo de existencia del objeto de conocimiento quienes se han perdido en el callejón sin salida de la especulación filosófica, aunque contradicen por otra parte necesariamente con su práctica cotidiana sus puntos de vista teóricos. No obstante, aun insistiendo en el objeto y sus implicaciones (con este único fin, he repetido algunas tesis en realidad

triviales desde el punto de vista del materialismo), el partidario del tercer modelo ve en el sujeto al término principal de la relación cognoscitiva. Este hecho está en relación estrecha con la introducción del factor antropológico en la teoría del conocimiento, que es precisamente el aspecto del problema que debemos desarrollar.

La concepción del individuo debe anteponerse, puesto que constituye (y se revela) el problema no sólo de cualquier filosofía del hombre considerada en sí misma, sino también de cualquier análisis en el que el hombre, como individuo concreto, activo, desempeñe un papel importante.

Cuando hablamos de la relación cognoscitiva como relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, es evidente que nuestras intenciones dependen en gran medida (o en su totalidad) del sentido que atribuyamos a la expresión "sujeto cognoscente". Dos son las concepciones que aquí se enfrentan: una individualista y subjetivista, y otra, social y objetivista.

En la época moderna, la primera concepción se inscribe por su génesis en la convulsión que sufre el antiguo orden económico-social y que, en la transición de una formación a otra, conduce a la disgregación de las relaciones existentes entre el individuo y la sociedad y, por consiguiente, en el nivel de la conciencia, a la incomprensión del papel de la sociedad en el condicionamiento del individuo. A este fenómeno especialmente se refiere Karl Mannheim, autor ya mencionado, que acusa de modo manifiesto la influencia de Marx no sólo en la cuestión del condicionamiento social de las opiniones y de las actitudes humanas, sino también de modo principal (aún cuando la literatura sobre el tema en general no lo señale) en su concepción del hombre como individuo social. Así, según Mannheim, nada hay de fortuito en el hecho de que haya

surgido una nueva concepción del individuo humano, en la que éste se capte en relación con sus determinaciones sociales, cuando se han hecho sensibles los efectos sociales del orden social individualista, que limita con la anarquía.[9]

De acuerdo con la concepción individualista y subjetivista, el individuo está aislado de la sociedad y se halla sustraído a su acción; en otras palabra, es captado prescindiendo de la cultura y, por consiguiente, reducido a su existencia biológica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades. A pesar, pues, de las apariencias, esta concepción no eleva el papel del individuo, del sujeto, en el proceso del conocimiento; sino que por el contrario lo rebaja. Solamente una concepción de esta clase puede conducir a la construcción del modelo mecanicista, pasivo y contemplativo, de la relación cognoscitiva. El individuo humano se halla determinado biológicamente e introduce esta determinación en el proceso de conocimiento por el cauce de su aparato perceptivo, el cual

[9] "La ficción del individuo aislado y auto-suficiente sirve de base, en diversas formas, a la epistemología individualista y a la psicología genética (...). Estas dos teorías han crecido sobre el suelo de un individualismo teórico exagerado (tal como se encuentra en la época del Renacimiento y del individualismo liberal) que solamente podría haberse producido en una situación social en que la conexión original entre el individuo y el grupo había sido perdida de vista. Con frecuencia, en situaciones sociales semejantes, el observador olvida el papel de la sociedad en la formación del individuo, hasta el punto que deriva la mayoría de sus rasgos, que evidentemente son sólo posibles como resultado de una vida común y de la interacción entre individuos (...). No es un simple accidente el que el punto de vista sociológico aparezca al lado de los otros sólo en fecha relativamente tardía. Ni es un azar que la perspectiva que reconcilia las esferas social y la cognoscitiva aparezca en un tiempo en que el mayor esfuerzo de la humanidad consiste, una vez más, en el intento de contrarrestar la tendencia de una sociedad individualista carente de dirección, que se está deslizando hacia la anarquía, recurriendo a un tipo de orden social más orgánico." K. Mannheim. *Ideologie und Utopie,* ed. cit., pp. 26-30 (ed. esp. cit., pp. 76-81).

no hace más que registrar y transformar los impulsos procedentes del mundo exterior.

El error reside, en primer lugar, en esta singular construcción del individuo, y después en la concepción del conocimiento como contemplación y no como actividad. Así, estas falsas premisas no sólo determinan la construcción del modelo de la relación cognoscitiva, sino que también prejuzgan la solución del problema en cuestión, a saber: ¿cómo se opera el proceso de conocimiento en tanto que relación entre el sujeto y el objeto?

Estas dos premisas falsas frecuentemente han sido objeto de las críticas procedentes de las más diversas posiciones. No obstante, es Marx quien ha dado en el blanco con prioridad en el tiempo y superioridad por el modo sistemático y consecuente con que aborda el problema y fundamenta una nueva concepción. A título de fuente de información sobre las ideas de Marx en estas cuestiones, elijo preferentemente las *Tesis sobre Feuerbach,* aún cuando estos temas están más desarrollados en *La Ideología Alemana* y en otras obras suyas. Hago esta elección porque considero que este texto genial, escrito además por su autor (que apenas tenía 27 años) en la forma sucinta de tesis destinadas al análisis crítico de la filosofía de Feuerbach, esboza a grandes rasgos una nueva filosofía revolucionaria. Teniendo en cuenta especialmente su carácter conciso, para comprender y apreciar las *Tesis,* debe tenerse un profundo conocimiento de la filosofía en general y de la filosofía de Marx en particular. No son pues de lectura fácil, lo que de ningún modo disminuye su gran valor, como sabe perfectamente hoy día cualquier filósofo profesional que podría señalar, a modo de ejemplo, la interpretación y la significación del *Tractatus logico-philosophicus* de L. Wittgenstein.

En su Tesis VI, Marx formula ideas revolucionarias sobre

016

la concepción del individuo en la medida en que constituyen una crítica profunda de la antropología filosófica de L. Feuerbach, representativa de la época, y en que ponen al mismo tiempo los fundamentos de una nueva antropología que hasta nuestros días ha conservado todo su valor y su actualidad, y esto no sólo en el marco de la filosofía marxista. Yo he tomado estas ideas como fundamento y punto de partida de mi concepción del individuo; concepción que considero como marxista tanto por su génesis, puesto que emana directamente de las ideas expuestas *expressis verbis* por el propio Marx como por su concordancia con las restantes tesis de la concepción marxista del mundo. Las ideas a que me refiero son las siguientes:

El hombre es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales; si se prescinde de este componente social del individuo, solamente subsisten entre los hombres los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso.

Tal es precisamente la cuestión que se plantea: ¿el individuo es sólo un ejemplar de su especie biológica, ligado a sus semejantes de un modo puramente natural, biológico? A esta cuestión la ciencia contemporánea responde negativamente: ciertamente el individuo es un ser biológico como ejemplar de la especie *homo sapiens,* pero esto no es suficiente para caracterizarlo, puesto, que, además de los determinismos biológicos, sufre los determinismos sociales y por esto precisamente es un ser social. Marx formula esta verdad de modo muy elocuente cuando dice que el hombre "es el conjunto de las relaciones sociales".

No pretendo de ninguna manera subestimar el condicionamiento natural, biológico, del individuo humano y de su personalidad, o sea del conjunto de ideas, actitudes y disposiciones psíquicas inherentes al individuo real. El hombre

participa del mundo animal, tanto por su aspecto genético como por su aspecto actual. Por tanto, sería falso negar lo que Feuerbach, por ejemplo, afirmaba ya en su antropología, es decir que el hombre como parte de la naturaleza está sometido a sus leyes generales. Este error sería tanto más inadmisible cuanto que nuestros conocimientos actuales son incomparablemente más amplios sobre los determinismos biológicos o bioquímicos del individuo; hoy, por ejemplo, se está delimitando cada vez más el problema del código genético gracias a la explicación del papel desempeñado por los ácidos ribonucleicos (ADN y ARN) en el mecanismo de la herencia y nos aproximamos peligrosamente al momento en que una intervención bioquímica permita una ingerencia en el ámbito de la personalidad humana. Digo "peligrosamente", porque si se consiguiera descifrar el misterio del código genético hasta el punto de poderse intervenir prácticamente en su estructura, el hombre dispondría en las relaciones interindividuales de un poder en cierto sentido superior, por sus efectos tanto negativos como positivos, al poder adquirido con el desciframiento del misterio de la energía atómica. En todo caso, ningún investigador serio de los problemas del hombre puede considerar despreciable su aspecto biológico; muy al contrario.

Pero esto no disminuye en absoluto el valor que se deba atribuir a los condicionamientos sociales del hombre. Aún cuando se comprendan en sus justas proporciones las determinaciones naturales del hombre, cualesquiera que sean nuestros conocimientos al respecto, seguirá siendo igualmente cierto que el hombre, de una manera que lo diferencia cualitativamente del resto del mundo animal, es un ser apto para el proceso de aculturación y es el producto de la evolución de la naturaleza y del desarrollo de la sociedad. Más todavía: si se le aísla de su contexto cultural, se hace imposible comprender al hombre incluso bajo el único aspecto de sus determinaciones naturales, puesto que éstas son el resultado de una evolución sobre la cual también ejerce su acción el factor social. Y volviendo a nuestro ejemplo anterior, el día en que, después de haber descubierto las leyes estructurales del código genético, la humanidad se fije como objetivo profundizar también en sus leyes dinámicas, el factor social y cultural intervendrá una vez más en el ámbito de la naturaleza.

Solamente a condición de tener presentes todos estos aspectos del problema es posible comprender al "hombre" no como un ser abstracto, es decir como un simple ejemplar de su especie biológica, sino como un individuo concreto, o sea teniendo en cuenta su especificidad histórica, social e individual.[10] Sólo el individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva. Con esto se hace evidente que esa relación no es ni puede ser pasiva: que su sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento y que, por consiguiente, siempre es en una acepción determinada de estos términos, un proceso subjetivo-objetivo.

¿Qué es, en efecto, el sujeto en la relación cognoscitiva? Ciertamente no se puede reducir al simple aparato perceptivo biológicamente determinado que se limita a registrar los estímulos externos, aun cuando el sujeto deba poseer necesariamente tal aparato. Lo decisivo es precisamente lo que diferencia al hombre del animal y se manifiesta en su aculturación, en el hecho de que es, a la vez, *proaucto* y *productor* de la

[10] Ya he tratado más extensamente estos problemas en mi obra ***Le marxisme et l'individu*** (capítulo: "La conception marxiste de l'individu), Armand Colin, París, 1968, pp. 61-116. (Ed. esp. *Marxismo e individuo humano,* Ed. Grijalbo, México, 1967.)

410

cultura. No vamos a establecer aquí lo que permite y condiciona la capacidad de aculturación del hombre. Aceptando este proceso dado, nos interesan por el contrario sus efectos en el proceso del conocimiento.

El hecho de que el hombre, el sujeto, sea "el conjunto de sus relaciones sociales", entraña diversas consecuencias también sensibles en el ámbito del conocimiento. En primer lugar, la articulación dada del mundo, o sea la manera de percibirlo, de distinguir en él elementos determinados, la dinámica de las percepciones, etc., está relacionada con el lenguaje y con el aparato conceptual que recibimos de la sociedad, por medio de la educación considerada como la trasmisión de la experiencia social acumulada en la filogénesis.[11] En segundo lugar, nuestros juicios están socialmente condicionados por los sistemas de valores que aceptamos y que poseen todos ellos un carácter de clase; hecho que el marxismo, seguido por la sociología del conocimiento, ha puesto particularmente de relieve. Sin poder detenernos en todos los factores biológicos y sociales que, en la ontogénesis del individuo, forman su psiquismo, su conciencia y su subsconciente, tales son las principales determinaciones sociales del sujeto cognoscente y de su comportamiento; determinaciones que significan otras tantas direcciones en la investigación cuyos resultados obligan a rechazar definitivamente el modelo pasivo, mecanicista, de la relación cognoscitiva. El sujeto cognoscente no es un espejo, ni un aparato que registre pasivamente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona. Alguien ha escrito

[11] Cf. A. Schaff, *Langage et connaissance*, París, 1969, Anthropos (capítulos: "Langage et pensée", "Langage et réalité"). Ed. esp. *Lenguaje y conocimiento*, Ed. Grijalbo, México, 1967.

818

muy oportunamente que quienes comparan el conocimiento a la acción de fotografiar la realidad olvidan, entre otras cosas, que la máquina fotográfica registra lo que el ojo y la mano del fotógrafo han enfocado, y a esto se debe que una fotografía no sea nunca idéntica a otra.

El sujeto cognoscente "fotografía" la realidad con ayuda de un mecanismo específico producido socialmente que dirige "el objetivo" de la máquina. Además, "transforma" las informaciones obtenidas según el complicado código de las determinaciones sociales que penetran en su psiquismo por mediación del lenguaje en que piensa, por mediación de su situación de clase y de los intereses de grupo que se relacionan con ella, por mediación de sus motivaciones conscientes y subconscientes y sobre todo por mediación de su práctica social sin la cual el conocimiento sería una ficción especulativa.

En este preciso momento de nuestros análisis, surge a plena luz la segunda idea revolucionaria del marxismo en la cuestión del conocimiento y del sujeto cognoscente. Esta idea concierne a la categoría de la praxis en el conocimiento humano.

En las *Tesis* citadas anteriormente, Marx escribe:

"La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluido el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa *(Gegenstand)*, la realidad, lo sensible, bajo la forma del *objeto (Objekt)* o de la *contemplación (Anschauung)*, no como *actividad humana sensorial*, como *práctica;* no de un modo subjetivo..." (Tesis I).

"Feuerbach no se da por satisfecho con el *pensamiento abstracto* y recurre a la *contemplación (Anschauung);* pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial humana *práctica*" (Tesis V).

Aquí aislamos un fragmento de la rica problemática de la

praxis en Marx tal como está planteada en sus *Tesis sobre Feuerbach,* fragmento que en nuestra perspectiva tiene un valor decisivo. Se trata del papel de la práctica en el proceso de conocimiento, de la importancia de esta categoría en la concepción del sujeto cognoscente.

Hasta aquí hemos intentado establecer el papel activo del sujeto en el conocimiento, refiriéndonos a las determinaciones sociales del sujeto considerado como "conjunto de las relaciones sociales". Nuestra intención era demostrar que el objeto no es un aparato registrador pasivo, sino que por lo contrario introduce en el conocimiento un factor subjetivo, ligado a su condicionamiento social. Esta aportación del sujeto explica las diferencias existentes, no sólo en la valoración e interpretación de los hechos, sino también en la percepción (la articulación) y descripción de la realidad; diferencias que caracterizan el conocimiento de sujetos pertenecientes a distintas épocas históricas, o, si son contemporáneos, a distintos medios (étnicos, sociales, etc.). Sin embargo, el carácter activo por excelencia del sujeto cognoscente está en relación con el hecho, olvidado en la mayor parte de los análisis abstractos, de que el conocimiento equivale a una actividad. Esto es lo que Marx quería decir cuando reprochaba a Feuerbach que no captara el conocimiento del mundo sensible como una actividad práctica, o sea como una actividad que transforma la realidad aprehendida; es significativo que Marx definiera este conocimiento como una actividad "sensorial humana práctica" (Tesis V). Esta concepción del conocimiento funda el reproche que Marx dirige a todo el materialismo pasado que no capta la realidad, el objeto como actividad concreta humana y como práctica y, por consiguiente, no la aprehende a partir del papel *activo* del sujeto y, en este sentido, de modo subjetivo.

Ambos elementos, la definición del individuo humano como ser *social* y la concepción del conocimiento como actividad concreta, en cuanto práctica, son necesarias para descifrar y comprender el tercer modelo de la relación cognoscitiva; modelo ligado íntimamente a la teoría del reflejo interpretada en términos activistas, única interpretación coherente con el sistema de la filosofía marxista.

La teoría del reflejo puede ser interpretada de dos maneras: en el espíritu del modelo mecanicista de la relación cognoscitiva (el primero de nuestra tipología), es decir considerando al conocimiento como un proceso pasivo y contemplativo; o en el espíritu del modelo objetivo-activista (tercer modelo), es decir considerando al conocimiento como una actividad concreta práctica.

A pesar de las diferencias existentes entre estos dos modelos de la relación cognoscitiva, ambos se insertan en el marco de la teoría del reflejo ampliamente entendida y, evidentemente interpretada en cada ocasión en otros términos. Contienen efectivamente elementos comunes que presuponen conjuntamente una concepción del conocimiento opuesta a la implicada por el segundo modelo, idealista y activista, y, por tanto, autorizan el empleo de la denominación común de "teoría del reflejo". ¿Cuáles son estos elementos?

Uno y otro modelos reconocen la existencia objetiva del objeto de conocimiento, es decir al margen e independientemente de cualquier conciencia cognoscente. Esta posición es materialista por lo que se refiere a la ontología y realista desde el punto de vista gnoseológico, lo que opone claramente la teoría del reflejo, en sus distintas versiones, a cualquier concepción subjetivista e idealista del proceso de conocimiento.

Los adeptos de esta posición admiten también que el objeto de conocimiento es la fuente exterior de las percepciones sensibles sin las cuales el proceso de conocimiento sería imposible.

Esta tesis es la consecuencia del realismo en gnoseología y del materialismo en ontología.

Admiten asimismo que el proceso de conocimiento constituye una relación particular entre el sujeto y el objeto que existen objetivamente, una relación, por tanto, que es subjetivo-objetiva.

Finalmente consideran que el objeto es cognoscible y, por consiguiente, contrariamente a todo agnosticismo, que la "cosa en sí" se convierte en el proceso de conocimiento en una "cosa para nosotros".

Aunque nos limitemos a estos cuatro puntos, podemos captar toda la importancia de los elementos comunes a las distintas versiones de la teoría del reflejo, que, a pesar de sus diferencias internas, se contrapone solidariamente al idealismo y al agnosticismo. En particular, los puntos tres y cuatro explican por qué el término "reflejo" ha dado nombre a una teoría que ha nacido históricamente en oposición al agnosticismo, sobre todo el kantiano, y al idealismo.

Estas bases comunes no excluyen las diferencias en la interpretación de la teoría del reflejo; diferencias que existen realmente en las versiones conocidas de dicha teoría. ¿En qué consisten esas diferencias?

La primera concierne a la concepción del sujeto cognoscente que, si bien es considerado como un ser objetivo por todos los representantes de la teoría del reflejo, posee un carácter pasivo y receptivo para unos y un carácter activo para los otros.

Asimismo, si los unos sólo conciben al sujeto cognoscente desde una perspectiva individualista, los otros lo ven desde una perspectiva social, como el producto de las determinaciones sociales.

Después, si bien las distintas versiones de la teoría del

020

reflejo reconocen que el conocimiento es un proceso subjetivo-objetivo, cada una de ellas puede interpretar de modo distinto la objetividad del proceso; esta interpretación está estrechamente relacionada no sólo con la concepción del sujeto, sino también con la del conocimiento mismo, considerado como un proceso contemplativo y pasivo para los unos y como un proceso activo y práctico para los otros.

Finalmente, la unanimidad de todos sobre el carácter cognoscible del objeto de conocimiento no impide en absoluto concebir el conocimiento bien como acto único, bien como un proceso infinito. También pueden darse concepciones distintas sobre los productos mentales del proceso cognoscitivo, considerados literalmente por unos como si fueran copias, reproducciones y, por tanto, imágenes fieles (según el realismo ingenuo: el objeto es tal como aparece en el conocimiento sensorial y las propiedades sensibles residen en los objetos) y concebidos por los otros como representaciones mentales de la realidad (según el realismo crítico: la imagen de la realidad en la mente no es arbitraria, ya que es la representación de esta realidad y esto se debe a que ella permite una acción efectiva, pero no es su copia perfecta, lo que por otra parte explica por qué el conocimiento es un proceso).

Hemos dicho anteriormente que la versión activista de la teoría del reflejo, correspondiente al tercer modelo de la relación cognoscitiva, es la única coherente con el sistema de la filosofía marxista en su conjunto. Yo entiendo esta afirmación de dos maneras: primero, en un sentido directo, es decir en el sentido de que sólo esta concepción puede ser integrada en el sistema con las restantes tesis fundamentales de la filosofía marxista sin contradecir ninguna de ellas; segundo, en el sentido de que esta concepción puede ser reconstituida a partir de las tesis respectivas de Marx, Engels y Lenin. Dado que

el estudio de la teoría marxista del reflejo rebasa el marco de nuestras preocupaciones y posibilidades actuales, y como, por otra parte, algunos de sus elementos nos serán útiles a continuación, intentaré presentar algunos de sus puntos. Quiero precisar en esta ocasión que la literatura marxista también proporciona ejemplos de simplificación en el espíritu del modelo mecanicista de la relación cognoscitiva. Para un análisis más conciso de este problema realizado a partir de las posiciones que personalmente defiendo, debo remitir al lector a mis obras anteriores.[12]

Tres elementos constitutivos de la filosofía marxista van en el sentido del modelo activista de la relación cognoscitiva y contra el modelo mecanicista.

El primero es la tesis de Marx sobre el individuo como "conjunto de las relaciones sociales".

El segundo es la concepción marxista del conocimiento como actividad práctica, o como actividad sensible y concreta.

El tercero es la concepción del conocimiento verdadero como un proceso infinito, que tiende a la verdad absoluta con la acumulación de verdades relativas.

Si se quieren respetar estas tesis de la filosofía marxista, cada una de las cuales desempeña un papel fundamental en el sistema de dicha filosofía, se debe aceptar, por consiguiente, el modelo objetivo-activista de la relación cognoscitiva que forma con ellas un todo orgánico.

¿Cómo se plantea actualmente el problema de la objetividad del conocimiento?

[12] Cf. A. Schaff, *Niektore zagadnienia marksistowkiej teorii prawdy* ("Algunos problemas de la teoría marxista de la sociedad"), Varsovia, 1959, pp. 47-65. A. Schaff, *Lenguaje y conocimiento*, ed. cit. (Capítulo: "Lenguaje y realidad", y el V ensayo sobre la objetividad del conocimiento a la luz de la sociología del conocimiento y del análisis del lenguaje.)

021

En primer lugar definamos lo que entendemos por el adjetivo "objetivo" que empleamos para calificar con más precisión el término "conocimiento".

Basta consultar cualquier diccionario filosófico para ver hasta qué punto este término es equívoco y con cuántas acepciones distintas, e incluso contradictorias, ha sido empleado por diferentes autores en diversas épocas. La solución que se impone en esta clase de situaciones es proponer una definición proyectiva que, por una parte respete dentro de lo posible el sentido establecido del término sin excluir demasiado las intuiciones corrientes en la literatura sobre el tema, y que por otra precise bajo su propia responsabilidad la significación de los términos empleados. De acuerdo con estos imperativos, distingo tres acepciones del término "objetivo" que utilizaremos a continuación.

Primero, es "objetivo" lo que procede del objeto. En este sentido, se entiende por "objetivo" el conocimiento que refleja (en una acepción determinada del verbo "reflejar") en la conciencia cognoscente el objeto que existe fuera e independientemente de ésta (de modo opuesto al conocimiento "subjetivo" que crea su objeto).

Segundo, es "objetivo" lo que es válido para todos y no sólo para tal o cual individuo. Por consiguiente, es "objetivo" el conocimiento que tiene una validez universal y no sólo individual (de modo opuesto al conocimiento "subjetivo" en sentido individual).

Tercero, es "objetivo" lo que está exento de emotividad y, por consiguiente, de parcialidad (de modo opuesto a lo "subjetivo" en el sentido de "coloreado emotivamente" y "parcial").

Tras haber intentado precisar el sentido de los términos "objetivo" y "subjetivo" en relación al conocimiento exami-

nemos cómo se presenta el postulado de la objetividad del conocimiento en el contexto de los distintos modelos de la relación cognoscitiva en general y del modelo objetivo-activista en particular.

En el marco de cada una de las versiones de la teoría del reflejo (sean los del primero y tercer modelo) puede presentarse la cuestión de la objetividad del conocimiento en el primer sentido del término "objetivo" definido antes.

Pero este sentido es el más trivial. Lo que aquí nos interesa principalmente es la "objetividad" en el segundo y tercer sentidos del término, bien entendido que sólo consideraremos conocimiento científico el practicado de manera competente y con la intención de descubrir la verdad objetiva.

¿Se puede afirmar la objetividad del conocimiento, queriendo decir con ello que posee una validez no sólo individual sino también universal, que es emotivamente incoloro e imparcial, cuando se admite al mismo tiempo que el sujeto cognoscente, como producto de las relaciones sociales, desempeña un papel activo en el proceso de conocimiento e introduce siempre en éste algo que procede específicamente de él, es decir un elemento subjetivo?

Sí y no. Todo depende del grado de precisión con que empleemos la expresión "conocimiento objetivo": sí, si no lo empleamos en un sentido absoluto; no, si lo concebimos en categorías absolutas.

Empecemos por la objetividad entendida como la ausencia de parcialidad y de coloración emotiva. Si el papel activo del sujeto no se ha invalidado por tal o cual presupuesto, es evidente que el conocimiento no es emotivamente incoloro, totalmente imparcial. ¿En este caso qué significa, pues, la "objetividad"? Equivale al postulado de eliminar al máximo el elemento emotivo y la parcialidad que deforman el conocimiento verdadero, es decir los elimina en el proceso cognoscitivo. La "objetividad", en esta acepción, siempre está afectada por la subjetividad y nunca puede ser absoluta; es humana y, por tanto, relativa *(este* conocimiento es más objetivo que *este otro)*. Siempre constituye un proceso, un devenir.

Si se admite que el sujeto es activo en el proceso de conocimiento y, por tanto, que introduce necesariamente un factor subjetivo, es evidente que la "objetividad", en el sentido de validez no individual sino universal del conocimiento, no puede significar que esta validez es idéntica para todos; que todas las diferencias entre los sujetos cognoscentes desaparecen y sólo queda la verdad absoluta. Una vez más, se trata de cierta tendencia, de cierto proceso, y no de un estado inmutable. La "objetividad" en esta acepción también es una propiedad relativa *(tal* conocimiento es más aceptado universalmente que aquel otro, lo que no coincide con el criterio de su verdad) y no absoluta.

Así, dado el papel activo del sujeto cognoscente en el proceso cognoscitivo y conforme al segundo y tercer sentidos definidos antes, la "objetividad" sólo es una propiedad relativa del conocimiento: por una parte, sólo puede afirmarse al comparar los productos de los diversos procesos cognoscitivos; por otra parte, el conocimiento siempre es un proceso, un devenir, y no un dato fijo y definitivo.

El conocimiento científico y sus productos siempre son, por consiguiente, objetivo-subjetivos: objetivos con respecto al objeto a que se refieren y del cual son el "reflejo" específico, y por su validez universal relativa y por la eliminación relativa de su coloración emotiva; subjetivos, en un sentido más general, debido al papel activo del sujeto cognoscente.

Hemos establecido ya que el factor subjetivo siempre se da en el conocimiento, razón por la cual cabe preguntarse por

022

su relación con el factor objetivo-social. Puesto que ya he tratado este problema en otra obra,[13] aquí me limitaré a resumir las ideas principales.

En los términos más generales, entendemos por factor subjetivo lo que el sujeto cognoscente introduce en el proceso de conocimiento. Nuestra concepción difiere del sentido dado tradicionalmente a la expresión "factor subjetivo". Efectivamente, no concebimos este factor como un elemento cognoscitivo independiente del objeto, puesto que esta clase de subjetivismo solamente constituye en nuestro criterio, una mera ficción especulativa. No lo reducimos tampoco a las opiniones individuales, que se oponen a las que tienen una validez universal, puesto que, a excepción de la mentira consciente practicada con fines propagandísticos, la frontera entre estas opiniones es muy fluida. Lo que nos interesa, por el contrario, es el papel activo del sujeto en el proceso de conocimiento, su influjo sobre dicho proceso y sus productos por medio de los factores que determinan el psiquismo y las actitudes del sujeto. Estos factores son sobre todo: la estructura del aparato perceptivo del sujeto; el lenguaje en que éste piensa y que le dota de un aparato conceptual que determina una articulación y una percepción dadas de la realidad; los intereses de clase y de grupo que codeterminan la elección que efectúa el individuo de su sistema de valores, etc.

Lo que nosotros denominamos aquí "factor subjetivo", puesto que es, metafóricamente hablando, la emanación del sujeto en el proceso de conocimiento, no posee un carácter individual y subjetivo como se admitía en general en los análisis tradicionales, sino que, por el contrario, tiene un carácter objetivo y social. Todas las mediaciones concretas

[13] La ya citada, ***Lenguaje y conocimiento.***

023

del "factor subjetivo" enumeradas anteriormente tienen, en efecto, una génesis y una naturaleza sociales. La cuestión es clara por lo que se refiere al lenguaje que la sociedad nos trasmite por medio de la educación. También lo es respecto a las determinaciones sociales (étnicas, de clase, de grupo) del psiquismo y de las actitudes del sujeto, sobre todo en el ámbito de los sistemas de valores y de juicios; determinaciones que constituyen el objeto de las investigaciones de la antropología cultural, de la sociología del conocimiento, etc. Pero la cuestión ya no es tan evidente cuando nos referimos a la estructura del aparato perceptivo que indiscutiblemente ejerce una enorme influencia sobre el proceso de conocimiento, en su conjunto (a pesar de que las funciones del pensamiento no se agotan en la función de la percepción sensorial) y es muy individual; no obstante, incluso esta estructura desde la perspectiva de su génesis y de su evolución, también lleva el estigma de la sociedad humana y posee, pues, un carácter objetivo-social.

Entonces, ¿por qué calificamos nuestro factor de "subjetivo"? Porque está unido orgánicamente al sujeto cognoscente, considerado como "el conjunto de relaciones sociales". Cierto es que nuestro "factor subjetivo" concebido en estos términos es objetivo-social, y no idealista subjetivo. Pero esto es un problema de concepción e interpretación.

Nuestros análisis sobre los modelos de la relación cognoscitiva nos llevan directamente a los problemas de la verdad y del conocimiento verdadero.

II. La verdad como proceso

El problema de la objetividad de la verdad histórica, que es el que nos interesa, nos obliga a considerar en nuestros

desarrollos epistemológicos preliminares no sólo el modelo de la relación cognoscitiva, sino también la verdad. Ahora bien, nos ocuparemos de ella en el contexto del conocimiento histórico, aunque constituye un problema típicamente filosófico. De nuevo se nos hace evidente la precariedad de las razones de la aversión de los historiadores contra la filosofía; la situación de hecho demuestra que la historia, al igual que las otras ciencias, plantea problemas que son por excelencia filosóficos y que no pueden resolverse honestamente sin recurrir al patrimonio de la filosofía. Es imposible eliminar de nuestro lenguaje términos tales como "verdad"; no obstante, basta una breve reflexión sobre este problema para rendirse a la evidencia de que se trata de un problema filosófico. Evidentemente puede también resolverse por sus propios medios, sin recurrir a la filosofía como disciplina científica, pero entonces lo que se hace es sólo reemplazar la filosofía, sin que nada cambie del carácter del problema y, además, puesto que se ignora el trabajo realizado en un ámbito concreto, existe el riesgo de redescubrir América o, lo que es más grave aún, decir tonterías.

Al analizar el problema de la verdad, introduciremos algunas definiciones y precisaremos nuestros puntos de vista de modo que se hagan evidentes las posiciones desde las cuales abordamos este problema. Con este fin, recordaré brevemente cuestiones que ya he desarrollado en otra obra mía,[14] pero en términos nuevos que están en relación directa con el problema de la verdad absoluta y relativa y con el de la verdad total y parcial.

Empecemos con una aclaración: por "verdad" entenderemos en nuestro texto "juicio verdadero" o "proposición verdadera". Renunciamos a una discusión sobre la verdad

[14] *Ibid.*

de las normas y de los juicios de valor y sobre otros tipos de enunciados que no son proposiciones predicativas, y limitaremos claramente la extensión semántica del término "verdad".

En cuanto a la expresión "juicio verdadero", adoptamos la definición clásica de la verdad: un juicio es verdadero cuando de él se puede decir que lo que enuncia existe en la realidad tal como lo enuncia. Fácilmente se ve que la teoría clásica de la verdad hace juego con la teoría del reflejo, o en todo caso que ambas teorías están unidas estrechamente: si se acepta la posición de la teoría clásica de la verdad, no se puede rechazar la teoría del reflejo y viceversa. Más aún: ambas posiciones se complementan y teóricamente se implican una a otra.

La definición clásica de la verdad es una de las numerosas definiciones formuladas al respecto. Aún cuando remite al sentido común, muchos pensadores la conservan generalmente en su repertorio, pero prefieren esta o aquella definición especialmente por las dificultades que contiene. Tenemos para empezar su dificultad para explicar qué se entiende por "realidad" y por relación entre el juicio y su objeto (para unos adecuación, y para otros correspondencia, reflejo, conformidad, semejanza, reproducción, etc.), no obstante que esta relación es característica de la "verdad"; todo ello es problemático y da pie a encarnizadas discusiones entre las diversas escuelas filosóficas. Así pues, no sólo por razones doctrinales, aunque también ellas tienen algo que decir, sino también con el fin de evitar algunas dificultades teóricas, se han llevado a cabo distintos intentos para definir la verdad en términos más simples y fáciles de comprender: por ejemplo, como consentimiento universal, coherencia con el sistema, utilidad práctica, economía del pensamiento, etc., es decir de acuerdo con tal o cual criterio aceptado. Sin embargo, no se puede admitir

ninguna de estas definiciones sin rechazar también la teoría del reflejo y todas sus implicaciones filosóficas. Por otra parte, es fácil comprobar que ninguno de estos criterios mencionados (consentimiento universal, coherencia, etc.) garantiza la verdad del conocimiento, es decir no fundamenta la certeza de que lo que enunciamos, en virtud de estos criterios, es conforme a lo que es.

Por consiguiente, si en una ciencia cualquiera, en particular en la ciencia de la historia, afirmamos que nuestro juicio es verdadero, queremos decir que estamos convencidos (basándonos en pruebas científicas) de que nuestro juicio concuerda con su objeto real. Tal es la posición de la definición clásica de la verdad que cada uno de nosotros acepta casi intuitivamente en sus actividades. Por tanto, rechazamos las pretensiones de las restantes definiciones de la verdad, sin privarnos por ello de utilizar, en nuestra búsqueda de la verdad, los criterios que proponen. El consentimiento universal, la coherencia con el sistema, la utilidad práctica, etc. tienen cierta significación en nuestros análisis y constituyen los argumentos que incitan a una reflexión suplementaria sobre las diferentes proposiciones. Pero sólo incluiremos dichos criterios en este sentido.

Pero en esta perspectiva ¿cómo se presenta el problema de la objetividad de la verdad?

Si nos atenemos a su definición clásica, calificar con mayor aproximación la verdad como verdad objetiva es un pleonasmo. Puesto que no puede existir otra verdad que la verdad objetiva, en el sentido de verdad de un juicio sobre la realidad objetiva, al igual que en el sentido de que la relación cognoscitiva es objetiva en la acepción antes citada (primer y tercer modelos de esa relación), lo contrario de la verdad objetiva sería la verdad subjetiva. Ahora bien, de acuerdo con la

definición clásica de la verdad, se da una *contradictio in adiecto* entre el sustantivo "verdad" y el adjetivo "subjetivo"; considerada como lo contrario de la "verdad objetiva", la verdad subjetiva equivale a falso. De ello resulta que toda verdad es objetiva y que, por tanto, es inútil añadir el adjetivo "objetiva". Sin embargo, aunque entrañe un pleonasmo, la expresión "verdad objetiva" puede conservar su valor para subrayar la objetividad de la relación cognoscitiva, tanto más cuanto que ya ha sido tradicionalmente empleada.

Por el contrario, es mucho más complicado discernir las verdades absolutas y las relativas, y en consecuencia, delimitar las consecuencias que de ello se desprenden para la comprensión del proceso de conocimiento.

El viejo litigio entre los partidarios de la verdad absoluta y de la verdad relativa afecta a dos objetos distintos, aunque ligados entre sí. El primero consiste en saber si un juicio dado (una proposición) es verdadero o falso independientemente (según los "absolutistas") o en dependencia (según los "relativistas") de las circunstancias, o sea de la persona que lo formula, del tiempo y del lugar en que es formulado. El segundo objeto se refiere al carácter total (según los primeros) o parcial (según los segundos) de las verdades adquiridas.

En el caso del primer objeto del litigio (propio del relativismo tradicional), el partidario de la teoría del reflejo no ve inconveniente alguno en rechazar el punto de vista de los relativistas que se inserta en una clara perspectiva subjetivista, y en dar la razón a los "absolutistas".[15] ¿Qué argumentos

[15] Uno de los más eminentes representantes de sus puntos de vista fue Kazimierz Twardowski. Cf. K. Twardowski, *O tak zwanych prawdach wzglednych*, en *Rozprawy i artykuly filozoficzne* ("A propósito de las verdades llamadas relativas", en *Estudios y artículos filosóficos*). Lvov, 1927.

oponen estos últimos a los relativistas que afirman que un juicio dado es verdadero o falso en función de la persona, del tiempo y del lugar? Les responden con toda razón que sus argumentos se fundan en los malentendidos que se originan por el uso de términos equívocos (tales como: "yo", "ahora" y "aquí") y a las proposiciones elípticas, o sea a los enunciados en los que no se precisa la persona, el lugar y el tiempo de la acción (por ejemplo: "las aceitunas son muy buenas", "hoy llueve", "aquí hace calor"). La apariencia de que la verdad del enunciado varía con el objeto, el lugar y el tiempo, es resultado de un malentendido, puesto que se trata de proposiciones indeterminadas (elípticas) por los términos empleados. Basta remediar esta indeterminación para que desaparezcan los malentendidos. Si se desarrollan las construcciones elípticas determinando el sujeto, el tiempo y el lugar ("yo encuentro estas aceitunas muy buenas" en vez de "las aceitunas son muy buenas"; "hoy, tal día, a tal hora, en tal sitio llueve" en vez de "hoy llueve"; "aquí, en tal sitio y en tal momento, tengo calor" en vez de "hace calor aquí") las proposiciones que se obtienen son verdaderas o falsas independientemente de la persona que las enuncia y del lugar y el instante en que son formuladas.

En cuanto al segundo objeto del litigio entre los "absolutistas" y los "relativistas", adeptos respectivamente de la verdad total y de la verdad parcial, la definición clásica de la verdad y la teoría del reflejo, que son las posiciones de que partimos, nos aconsejan situarnos al lado de los relativistas con tanta firmeza como antes, al pronunciarnos contra su concepción de la relatividad de la verdad. Pero empecemos por desnudar el problema del ropaje verbal que motiva su ambigüedad: la controversia opone ahora a quienes consideran que sólo puede ser verdadero el conocimiento total, completo

020

y, por tanto, eterno e inmutable, y a quienes consideran que la verdad puede ser, con algunas excepciones, y debe ser parcial, incompleta y, por tanto, variable en la medida en que se desarrolla nuestro conocimiento del objeto dado.

Pero, en este punto, dos cuestiones atraen nuestra atención.

La primera es la legitimidad del empleo de las expresiones "verdad absoluta" y "verdad relativa" para ambos objetos del litigio. Si bien el empleo de los términos "absoluto" y "relativo" está justificado cuando la verdad se pone en relación con el sujeto y las circunstancias de tiempo y de lugar, este mismo empleo remite más bien a la tradición, y no a la mejor, en el caso de la verdad considerada como total o parcial. En este último caso ¿qué demuestra la referencia a las circunstancias? Solamente el hecho de que la verdad total es inmutable, y, en consecuencia, eterna, mientras que la verdad parcial es variable, y, por tanto está ligada a un tiempo determinado. No obstante, este punto de apoyo es frágil ya que la "relatividad" aquí no significa que la verdad se refiera a un tiempo y a un lugar (en tales circunstancias este juicio es verdadero; en estas otras, es falso), sino que indica solamente que el conocimiento es acumulativo, que se desarrolla en el tiempo y que este desarrollo va acompañado de un cambio de las verdades formuladas tras este conocimiento. En consecuencia, con el fin de evitar los malentendidos verbales y los errores lógicos subsiguientes que de ello se siguen, es mejor distinguir, también desde el punto de vista terminológico, la verdad absoluta y la relativa por una parte y la verdad total y la parcial por otra.

Segundo, la palabra misma "verdad" posee en los dos casos una connotación diferente. En el primer caso, designa, de acuerdo con nuestra definición previa, todo "juicio verdadero" o toda "proposición verdadera"; en el segundo, la

empleamos como forma abreviada de la expresión "conocimiento verdadero". Si bien ambas significaciones están estrechamente ligadas, no se recubren. El conocimiento de un objeto no equivale necesariamente a un juicio único; por el contrario, al reflejar los diversos aspectos y las distintas fases del desarrollo del objeto, se compone de una serie de juicios y constituye un proceso. Un juicio evidentemente también puede cambiar, hacerse más completo, más complejo, lo que siempre está en función del desarrollo del conocimiento e influye a su vez sobre la forma de este conocimiento. Por consiguiente, un juicio también puede ser un proceso, aunque no necesariamente (esto se refiere a las verdades parciales absolutas que, por tanto, son inmutables, tales como: "dos por dos son cuatro" o "Luis XVI fue ejecutado en 1793"). El conocimiento, por el contrario, siempre es un proceso a causa de la infinitud de la realidad estudiada (en el sentido de cantidad infinita de relaciones de cada objeto con los restantes, y en el sentido del desarrollo infinito de la realidad).

Se trata, pues, no sólo de la verdad total y parcial, sino también del punto de vista de su relación con el tiempo, de la verdad que todavía podemos calificar como absoluta (inmutable) y relativa (mudadiza), teniendo en cuenta el hecho de que tras de haber limitado las ambiciones del conocimiento, se llega en algunos casos a un conocimiento exhaustivo y, por consiguiente, inmutable de un aspecto de la realidad. Esto constituye un argumento suplementario en favor de la conservación de la distinción terminológica propuesta antes.

De todo cuanto hemos dicho (y esto es, probablemente, el desarrollo más importante) se deduce que el conocimiento es un proceso y que, por consiguiente, la verdad también lo es.

Esta conclusión es sumamente importante para la elaboración de nuestra concepción de la teoría del reflejo. Por otra

027

parte, esta conclusión la hemos basado, en gran medida, en nuestra tesis, según la cual la teoría marxista del reflejo podía estar construida sobre el modelo objetivo-activista de la relación cognoscitiva.

El objeto del conocimiento es infinito, tanto si se trata del objeto considerado como la totalidad de la realidad o del objeto captado como un fragmento cualquiera o un aspecto de lo real. En efecto, tanto la realidad en su totalidad como cada uno de sus fragmentos son infinitos en la medida en que es infinita la cantidad de sus correlaciones y de sus mutaciones en el tiempo. El conocimiento de un objeto infinito debe ser, por tanto, también infinito; debe constituir un proceso infinito: el proceso de acumulación de las verdades parciales. En y por este proceso, enriquecemos incesantemente nuestro conocimiento tendiendo hacia el límite que es el conocimiento completo, exhaustivo, total, que, como el límite matemático, no puede ser alcanzado en un solo acto cognoscitivo, permaneciendo siempre un devenir infinito, tendiendo hacia...

Engels ha expresado muy bien esta idea, desarrollando una de las tesis fundamentales de la gnoseología marxista:

"... Si alguna vez llegara la humanidad al punto de no operar más que con verdades eternas, con resultados del pensamiento que tuvieran validez soberana y pretensión incondicionada a la verdad, habría llegado con eso al punto en el cual se habría agotado la infinitud del mundo intelectual según la realidad igual que según la posibilidad; pero con esto se habría realizado el famosísimo milagro de la infinitud finita." [16]

El conocimiento es, pues, un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico:

[16] F. Engels, *Anti-Dühring*, Ed. Sociales, París, 1963, p. 120 (Ed. esp.: Editorial Grijalbo, México, 1968, p. 76).

ampliando, limitando, superando esas verdades parciales. El conocimiento siempre se basa en ellas y las adopta como punto de partida para un nuevo desarrollo.

Lo que acabamos de afirmar sobre el conocimiento también es válido para la verdad. La "verdad" equivale, ciertamente, a un "juicio verdadero" o a una "proposición verdadera", pero también significa el "conocimiento verdadero". En este sentido, es un devenir: al acumular las verdades parciales, el conocimiento acumula el saber y en un proceso infinito tiende hacia la verdad total, exhaustiva y, en este sentido, absoluta.

La tesis sobre el conocimiento y sobre la verdad como proceso es una tesis general y por ello poco concreta. Para analizar los distintos dominios de la ciencia (o sea del conocimiento) debería procederse a una aplicación concreta de esa tesis general. Con este fin, se comprueba que es necesario establecer cuáles son las verdades parciales de que dispone una ciencia determinada y examinar cómo, a partir de ellas, progresa el proceso de acercamiento a la verdad total y, en este sentido, absoluta. La ilustración de las soluciones extremas a este respecto son las matemáticas por un lado y la ciencia de la historia por el otro.

Al estudio de este proceso en el dominio de la ciencia de la historia dedicaremos precisamente de modo especial los capítulos siguientes.

028

❖ **Steinsleger, José**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 27 – 39)

I. Economía
Sinsabores de la modernidad

Los poetas del consumo

LAS TRANSFORMACIONES cientificotécnicas siempre han precedido a las revoluciones economicosociales. Pero como las unas nunca son sin las otras sería ocioso preguntarse cuáles dan cuenta de las exigencias del cuerpo y cuáles enriquecen las cosas del espíritu.

Lo cierto es que el cuerpo y el espíritu de nuestra época asisten a cambios tan impredecibles como los que vivió Europa a mediados del siglo XVIII, cuando el "orden divino" de las monarquías cedió a los embates del "orden racional" republicano.

El de 1776 es un año emblemático: los Estados Unidos proclaman la independencia de Inglaterra, el precursor del pensamiento económico liberal, David Hume, muere en Escocia, su discípulo Adam Smith (1723-1790) publica *La riqueza de las naciones* y los *trade union*, organizan las primeras protestas contra las jornadas de 14 horas, la nula seguridad en el trabajo y la explotación de los niños y las mujeres en las minas.

En la Inglaterra puritana y progresista los abusos del feudalismo habían desaparecido antes que en Francia. Allí, filósofos como John Locke (1632-1704), principal representante del empirismo, aseguraban que la experiencia es la base del conocimiento y que los hombres son por naturaleza "libres e inde-

029

pendientes" *(Ensayo sobre el entendimiento humano,* 1690) al contrario de Thomas Hobbes (1588-1679) quien sostenía que el hombre estaba condenado a ser "lobo del hombre".

Gracias al carbón y la lana, materias primas de las que Europa carecía, Inglaterra se transformó en el país más desarrollado de la época. La aristocracia terrateniente retuvo el poder político pero apoyó con decisión las actividades ligadas al comercio y la industria. Otros pensadores, como el citado Hume, defendieron la necesidad del desarrollo industrial y concibieron la idea de *competencia* como "un eficaz medio de emulación". En este clima, Adam Smith redactó su obra maestra.

Smith estaba convencido de que las técnicas apoyadas en los nuevos usos del vapor, el hierro y el carbón anunciaban cambios prometedores. En consecuencia, se tornaba urgente remover las rígidas instituciones del comercio internacional en un nuevo orden económico, más flexible y menos intervencionista: el libre mercado.

El padre de la economía política pensaba que la "ley de la oferta y la demanda" permitía la organización armónica de las sociedades y que esto podía lograrse cuando el hombre actuaba motivado por su interés personal. Búsqueda que, juiciosamente, debía hacerse en el contexto de las leyes de justicia necesarias o lo que Smith denominaba "la benevolencia natural de un individuo hacia los otros".

La premisa se ha prestado a más de una lectura torcida. Empero en aquella época la teoría del liberalismo económico parecía ser congruente con la práctica social de los pueblos. Lamentablemente, la brutalidad de la empresa colonial británica, de la que casi todos los pensadores de entonces tenían informes sesgados (a más de sus propios prejuicios "civilizatorios"), se encargó de poner las cosas en su sitio.

030

Utopías de las luces

William Godwin (1756-1836), otro pensador inglés, publicó en 1793 *Consideraciones sobre la justicia política.* Y al año siguiente, mientras en Francia los partidarios de la guillotina demostraban la posibilidad del movimiento perpetuo, el marqués de Condorcet (1743-1794) ponía punto final a su *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano.*

Ambos confiaban ciegamente en las potencialidades del maquinismo y el industrialismo. Deslumbramiento que no les permitió sospechar el reverso de su entusiasmo: la idea del crecimiento sin límites y el afán de controlar a la naturaleza.

Condorcet fue un noble republicano que prefirió envenenarse en prisión antes de concederle a Robespierre el gusto de que le cortaran la cabeza. Godwin, patriarca del anarquismo, estaba casado con Mary Wollstonecraft, una de las primeras feministas de la historia, madre de quien fuera compañera del poeta Shelley. Mary Shelley es mejor conocida por la novela en la que narra la historia del ser perfecto y horrible creado en un laboratorio pero que a falta de afecto y un amigo a quien amar termina destruyendo a su creador: Frankenstein.

Decía Godwin: "todos los gobiernos son malos. La humanidad puede lograr la felicidad mediante el uso de la Razón". Condorcet no le fue en zaga. Vulgarizó el término "progreso" y muy suelto de cuerpo aseguró que la evolución de la historia marchaba hacia "el dominio de la razón y el perfeccionamiento de las instituciones humanas".

Claro que ciertas evidencias parecían confirmar su optimismo. Después de todo, el disparo de la curva de crecimiento poblacional en el diagrama demostraba que las condiciones materiales de vida habían mejorado desde 1750, año simbólico de arranque de la revolución industrial.

Mas desafortunadamente, no hay fiesta sin aguafiestas. Papel que le tocaría jugar a un amigo de Godwin en un libro que calificó sus ideas de "ingenuas y peligrosas" y se transformó

en el más famoso de la época: *Principios de población* (1798), del escocés Thomas R. Malthus (1766-1834).

Malthus dijo que la revolución industrial pronosticaba algo más que meras transformaciones económicas y tecnológicas. ¿Qué haría el mundo cuando la población fuese de mil millones de habitantes? ¿Cómo se alimentarían tantos seres que nacían en progresión geométrica día tras día, año tras año, sin que pronto se agotaran los recursos que aumentaban en progresión aritmética?

Para el aguafiestas, el origen de todos los males era el aumento de la población. ¿Podía la revolución industrial hacer algo para mejorar la condición de los pobres?

"Nada" responde Malthus con firmeza. "La mejoría del género humano es imposible". Y añade:

> la razón de que las clases trabajadoras sean pobres no es porque las utilidades sean demasiados altas *[razón hecha por el hombre]*, sino porque la población aumenta más rápidamente que las subsistencias *[ley natural]*.

Pero en la segunda edición (1803), la racionalidad del filósofo pesimista se pierde en el moralismo del predicador protestante, actividad que, no la subestimemos, le garantizaba el pan cotidiano.

Ahora, la pobreza iba más allá de "la razón hecha por el hombre" o la eventual escasez de las subsistencias". Desde el púlpito, el puritano Malthus violaba el último reducto de felicidad de los miserables para demostrar que "la miseria y el vicio" eran las causas de su pobreza. Por tanto, todo esfuerzo encaminado a contener el "crecimiento vegetativo" de la población debía centrarse en la "restricción moral". Pues si el hombre tenía la mala fortuna de reproducirse "tan de prisa" sólo restaba decirle a la gente que no se case tan joven.

> Así evitará una familia numerosa y podrá ayudarse a sí mismo, *afirmó*.

031

Los ricos de Inglaterra respiraron aliviados. "Científicamente" quedaba demostrado que los pobres eran culpables de sus desdichas. Cuantos menos, mejor. Y frente a los reticentes que ponían el acento en menudencias tales como la distribución de la riqueza, los ricos citaban el ejemplo desolador de Francia donde en menos de quince años se había pasado de la Declaración de los Derechos del Hombre a la autocoronación de Napoleón sin que lo esencial se modificase: las hambrunas de los nuevos *citoyens* y el sube y baja de la guillotina, "el procedimiento más seguro, rápido y menos bárbaro", según su inventor.

Ruidos en la maquinaria

Los nuevos Estados nacionales dejaron atrás el régimen premoderno y feudal y el sistema republicano de gobierno fue ajustado a las exigencias de la revolución industrial.

Arma de dos filos, el industrialismo engendró maravillas y situaciones tan abrumadoras como las de nuestro propio fin de siglo: la desocupación masiva y el desconcierto frente a las tecnologías que rápidamente modificaban las ideas, actitudes y tradiciones de la gente.

Carlos Marx (1818-1883) esbozó su célebre vaticinio: si los obreros llegaban a ser la mayoría de la población mundial la revolución proletaria sería inevitable. Marx había quedado vivamente impresionado ante fenómenos como la cuadruplicación de la población de Irlanda, donde los grandes terratenientes cercaban las mejores tierras para sembrar cultivos de exportación, dejándole a los campesinos el consumo exclusivo de la papa, único producto que podía crecer en sus pequeñas parcelas de tierra degradada.

Sin embargo, cuando la población mundial llegó a los 1 100-1 300 millones de habitantes (1850), otro fantasma, más desquiciante que la escasez pronosticada por Malthus y la

revolución anunciada por Marx, apareció en la escena: la disgregación social.

Los pronósticos de Malthus y Marx no se cumplieron. Otros factores, subestimados por el simplismo aritmético y la indignación moral, gravitaban en la sociedad. Y es que para conjurar las hambrunas y los estallidos insurreccionales el capitalismo se daba respuestas eficaces que descomprimían las tensiones sociales. Una de éstas consistió en estimular la emigración a las colonias de los menos favorecidos por el industrialismo.

Entre 1846 y 1930 más de 50 millones de europeos se esparcieron por Estados Unidos, América del Sur, Australia, Nueva Zelanda y África del Sur. Ahora bien. Si estas personas hubiesen permanecido en Europa la población del viejo continente sería tres veces superior a la actual. De no haber emigrado ¿se hubiesen cumplido los temores de Malthus y los pronósticos de Marx?

Nunca lo sabremos. Lo que sí sabemos es que en aquella época las colonias recibieron de las metrópolis inversión de capital, tecnología, mano de obra barata, hombres de empresa y científicos para el desarrollo de la empresa civilizatoria entendida como obra privativa del hombre europeo.

La represión a las protestas y alzamientos fue acompañada del reconocimiento paulatino de las principales demandas laborales: aumento de salarios, pago de horas extra, vivienda y salud. El movimiento obrero se dividió y sus tendencias más combativas fueron aisladas.

Poco antes de morir, Marx entendió que a más de responder a una lógica propia el capital es más fuerte que los actores económicos: sólo le interesa su rentabilidad y su seguridad teniéndole sin cuidado sus efectos políticos y sociales.

Miles de autores han investigado y analizado minuciosamente el convulso periodo en el que tuvo lugar la revolución industrial. No obstante, hubo pensadores que, opacados por los más insignes, pasaron desapercibidos. Por ejemplo, en el año en que Marx publicaba su célebre *Manifiesto Comunista* (en donde poco menos pronosticaba que el proletariado industrial iba a

330

reciclar la *Ciudad de Dios* de san Agustín) John Stuart Mill (1806-1873), se preguntaba: "cómo se encontraría la humanidad al término de los progresos industriales" (*Principios de Economía Política*, 1848).

Que Mill haya dudado de la eficiencia de la sociedad industrial cuando todo apuntaba a demostrar "matemáticamente" el "crecimiento sin límites" y sin mediar una crisis profunda del sistema fue un hecho auténticamente premonitorio.

Por lo demás, Mill señaló algo más desconcertante aún: los problemas económicos no tienen soluciones económicas.

De tal suerte que en el intento de conciliar las posiciones individualistas y socialistas, Mill observó que la humanidad no podría "escapar a la miseria sino limitando la población y organizando una distribución más justa de la producción" (*Sobre el utilitarismo*, 1861).

En tanto, mejoraban las condiciones materiales de vida. Hubo avances aceleradísimos en la química, la farmacología y la clínica médica y la mortalidad materna cayó en picada luego que Louis Pasteur (1822-1895) demostró que el húngaro Felipe Semmelweis (1818-1865), que murió loco y víctima de sus ideas, andaba por buen camino cuando exigía a sus médicos el lavado de manos para combatir la fiebre puerperal.

Curiosamente, a la aguerrida Alemania militarista del canciller Bismarck (1883-1889) le tocaría diseñar la primera gran legislación de seguridad social. La expectativa de vida también aumentó. En 1900, cuando en el pico de su esplendor Europa era vista como el paradigma civilizatorio, la población del mundo había llegado a los 1 600 millones de habitantes.

Raíces del neoliberalismo

Inevitablemente, las ideas de economistas políticos como Mill y Marx tenían que chocar con la de sus opuestos: los defenso-

res de la economía "pura". En los primeros años del siglo XIX, el inglés David Ricardo (1772-1823) y el francés Jean B. Say (1767-1832) ya habían purgado a la "economía política" de Smith de toda pretensión filosófica. Para ellos, la economía era una ciencia de abstracciones matemáticas. Y como tal debía ser entendida al margen de las imprevisibles contingencias de la realidad social.

La economía "pura", herencia del pensamiento ultrarracionalista de la revolución francesa fue enriquecida filosóficamente por el francés Aguste Comte (1798-1857), inventor del "positivismo".

Comte odiaba la religión. Y como las especulaciones teológicas y metafísicas lo desesperaban propuso una suerte de nueva "religión de la humanidad", devota del culto a los "grandes hombres", con iglesia propia y talleres de lectura de su "catecismo positivista", regida por un obispo de los intelectuales. Científico, por supuesto.

El positivismo, que mucho le debía al empirismo de Hume, renegaba de conocer el origen, la naturaleza y el destino de las cosas. Creyente ciego del orden, la razón y el progreso, Comte defendió la necesidad de aplicarse al conocimiento exclusivo de los fenómenos y sus leyes.

A través de las logias masónicas, la influencia de Comte fue determinante en las nacientes repúblicas de América Latina. El pensamiento de Benito Juárez y el movimiento de Reforma en México (1857); la gran empresa educativa de Domingo F. Sarmiento y la "generación del 80" en Argentina; la revolución liberal de Eloy Alfaro en Ecuador; las tradiciones laicas y civilistas de Chile y Uruguay, la obra de José Martí en Cuba y la divisa estampada en la bandera de Brasil, "orden y progreso" (enemiga de la anarquía y de la reacción clerical), fueron expresiones vivas del pensamiento liberal-positivista.

En Estados Unidos el positivismo desembocó en el "pragmatismo" de William James (1842-1910), a quien los norteamericanos deben el principio de "la verdad como eficacia".

330

Otro pensador de este país, Josiah Royce (1855-1916), apretó el acelerador y extremó la idea al decir que "el *yo* en cuanto individuo puede ignorar cuál es la realidad".

En la ex Unión Soviética, la fusión y confusión de las ideas de Marx y Lenin en una pretendida "ciencia del proletariado", degeneró en el estalinismo, que fue positivismo y pragmatismo económico a lo bruto.

En el pensamiento económico del siglo XX el positivismo apuntaló la obra del inglés Alfred Marshall (1842-1924), cuyos *Principios de Economía* (1890) encendieron los motores de la visión "neoclásica", hoy llamada "neoliberal". Según Marshall, en la economía sólo deben contar las variables monetaristas, bursátiles y financieras.

Durante las primeras décadas del siglo que agoniza, las ideas de Malthus habían sido, cuanto más, una referencia menor de la historia económica moderna. En 1929 sin embargo, la quiebra de la Bolsa de Valores de Wall Street llevó a la revisión de algunos presupuestos del capitalismo. Esta revisión tuvo dos caras.

Una de ellas la representó John Maynard Keynes (1883-1946). En los "años locos" de 1920, Keynes recomendó poner freno a la especulación financiera. De sus ideas surgió el "Estado de Bienestar" al que echó mano el gobierno de Franklin D. Rooselvet para compensar los efectos de la crisis mundial (*Welfare State*, 1936). Alejado del positivismo extremo y el idealismo absoluto el "Welfare State" fue exportado después de la segunda guerra mundial a Europa occidental. En Alemania, recibió el nombre de "economía social de mercado".

La otra corriente siguió el camino trazado por Marshall y economistas como John Hicks y fue ampliamente divulgada en un ensayo publicado en 1953 por alguien que con los años daría mucho de que hablar: Milton Friedman.

Friedman proponía lo contrario de Keynes: la movilidad de los capitales, los tipos de cambio flexibles y el libre comercio, enfoque que fue desestimado por las circunstancias políticas de la denominada "guerra fría".

En América Latina, el industrialismo, el proteccionismo y el desarrollismo ensayaron distintas variables del "Estado de bienestar" (1930-1970). Su expresión política fue contenida en movimientos como el arevalismo (Guatemala) y el arnulfismo (Panamá), el cardenismo (México) y el varguismo (Brasil), el peronismo (Argentina), el velasquismo (Ecuador) y acontecimientos como la revolución boliviana (1952).

Desafortunadamente, los intentos de articular sociedades más democráticas y estables sucumbieron en la anarquía de los golpes militares. Las experiencias de México (en los años de 1930), Costa Rica (1948) y la revolución cubana (desde 1959) fueron la excepción a la regla. Pero a partir del golpe militar en Brasil (1964) el paisaje político se tornó desolador.

A las crónicas dictaduras de Guatemala, Nicaragua, Haití y Paraguay, nuevos despotismos militares, más destructivos y crueles, bloquearon la soberanía política en Argentina (1966 y 1976), Bolivia (1971), Uruguay y Chile (1973) a más de frustrar los ensayos nacionalistas de las fuerzas armadas en Perú y Panamá (1968), Bolivia (1971) y Ecuador (1972).

La ideología neoliberal alzó vuelo al presentarse la crisis energética mundial originada en la elevación de los precios del petróleo de la OPEP (1973). Ante el peligro hiperinflacionario del torrente de dólares que los árabes reinvertían en los países ricos, los economistas occidentales recomendaron la libertad de mercado como panacea de todos los males pero aplicaron para sí el proteccionismo y algunos elementos creativos de las pequeñas naciones sin petróleo del sudeste asiático: el vigoroso respaldo del Estado a la educación y la investigación científica y tecnológica.

En los países pobres, el Banco Mundial y el FMI impusieron a los gobiernos la ciega aceptación de préstamos a muy bajo interés. Luego, los acreedores elevaron unilateralmente los intereses y desencadenaron la crisis de la incobrable e impagable deuda externa. Todo atisbo de independencia política quedó congelado. Al empezar la década de 1980, la prédica de la llamada "revolución conservadora" hizo del neoliberalismo la nueva religión universal.

El neoliberalismo resultó ser algo más que una doctrina económica. Los "económetras" sustituían a los economistas, la amoralidad del "marketing electoral" a las ideologías y principios de los partidos políticos, los medios de comunicación a la democracia y el mito de la "libertad de mercado" a las filosofías del pensamiento crítico.

Así, las particularidades del desarrollo social fueron reducidas a la causa de la "modernización" en tanto las relaciones comerciales quedaron atrapadas en el redil de la "globalización". Algo tan poco ideológico, como el ganarse el pan "con el sudor de la frente", fue ridiculizado por las ideologías del "éxito" del capital financiero. El frenesí de la especulación se mofó de las virtudes del trabajo. Gobiernos democráticos como los de Argentina, Perú, Bolivia y Brasil que en la década de 1980 se mostraron titubeantes con la nueva situación fueron sometidos a la tortura de la hiperinflación y acabaron en la virtual bancarrota. Exhaustos, los pueblos exigieron "estabilidad".

En los años de 1990 llegaron la estabilidad y la seguridad. Pero en el marco de un estado nacional paupérrimo el espacio político fue doblegado por los grandes grupos económicos.

Las consecuencias están a la vista: el remate del patrimonio nacional y las riquezas naturales, el crecimiento exponencial de la desocupación y la pobreza y la impronta moral propia del desquicio individual y colectivo: la corrupción institucional y la manipulación de los valores ciudadanos.

El escenario tuvo como telón de fondo el poder arrollador de las compañías transnacionales que, al margen y por encima de los Estados nacionales (incluyendo a los países ricos), impulsaron avances impresionantes en la informática, la robótica y las telecomunicaciones.

Los ideales de la democracia representativa y el progreso, tal como fueron entendidos desde los tiempos de Adam Smith y la revolución francesa, fueron desechados. Sólo quedó en pie

034

un principio más viejo que el bíblico Matusalén: "dime cuánto tienes y te diré quién eres".

El suicidio del Estado

¿Pero de qué hablaba Adam Smith en su libro?

Quien decida abrir sus páginas por primera vez (la maldición de los clásicos consiste en ser citados y poco o mal leídos) quedará sorprendido. ¿Está aquí el profeta del capitalismo salvaje festejado por los tecnócratas neoliberales de nuestros días?

Absolutamente, no.

¿Lo habrán leído entonces admiradores confesos de Smith como Margaret Thatcher, Ronald Reagan y Boris Yeltsin? En todo caso, de haberlo hecho se hubiesen muerto de aburrimiento pues *La riqueza de las naciones* es un libro denso que empieza con la disertación de la manufactura de un simple alfiler y termina con la descripción romántica de las colonias norteamericanas, en donde por lo demás, nunca había estado.

Que en la valoración no haya reproche. Después de todo Smith era filósofo, oficio menos lúgubre que el de "planificador de mercado". Aunque reconozcámosle las buenas intenciones. En efecto, Smith defendía el principio de que el hombre debía vivir de su trabajo y que su salario debía responder a las necesidades de su sustento y al de su familia.

Ahora bien. Si hace 200 años hombres como Smith advirtieron que el egoísmo humano era el principal escollo para alcanzar tales objetivos podemos dar un salto en la historia y entender el soterrado mensaje del economista norteamericano John Kenneth Galbraith en su libro *La sociedad sin corazón* al decir que en la actualidad "los más capacitados se dedican a la economía por la oportunidad que les proporciona para practicar misteriosos conocimientos matemáticos".

La obra de Smith fue el acta de nacimiento del liberalismo económico en momentos que nadie podía imaginar que algún día existirían disciplinas tan poco certeras como la "econometría". Observación pertinente si consideramos que medio siglo antes la idea de "libre cambio" había sido pensada en Francia por Francois Quesnay (1694-1774), médico de cabecera del rey Luis XV (1710-1774) y fundador de la escuela "fisiocrática".

Como la etimología del término lo indica, la fisiocracia fue un sistema de ideas que suponía la existencia de una "ley natural" de la economía. Enemigos de la intervención del gobierno y el proteccionismo industrial, los fisiócratas decían que el libre cambio era la alternativa para enmendar la crisis de la hacienda pública. A ellos se debe, precisamente, la expresión *"laisser faire, laisser passer"* (dejar hacer, dejar pasar).

Rodeado de sinvergüenzas y aduladores, el rey Luis XV parecía vegetar en el autismo. Y ante los graves problemas del estado se alzaba de hombros pronunciando la frase que lo inmortalizó: "Después de mí, el diluvio".

La Francia feudal agonizaba. Dominada por los placeres del libertinaje y el esoterismo, las intrigas de Madame Pompadour, la corrupción de los ministros y las hazañas sexuales de Casanova, los parlamentarios más conscientes de la nobleza y la burguesía acusaron a la corte de ser la "tumba de la nación".

Cuatro décadas antes de su muerte el barón de Montesquieu (1689-1755) avizoró el desenlace de 1789:

> Cuando en un gobierno, al hablarse de la cosa pública, cada uno dice *"¿Qué me importa?"*, la cosa pública está perdida.

030

❖ ***Durkheim, Emile.***
"Educación y Sociología"
Colofón, S. A., México. (págs. 55 – 130)

I.

LA EDUCACIÓN
SU NATURALEZA Y SU FUNCIÓN

1.—Las definiciones de la educación. Examen crítico.

La palabra educación se ha empleado algunas veces en un sentido muy extenso para designar el conjunto de los influjos que la naturaleza o los otros hombres pueden ejercer, ya sobre nuestra inteligencia, ya sobre nuestra voluntad. Comprende, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, comprende hasta los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por medio de cosas cuyo objeto es completamente distinto; por medio de las leyes, de las formas de gobierno, de las artes industriales y hasta de los hechos físicos indepen-

CSB

dientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la situación local». Pero esta definición comprende hechos completamente dispares y que no pueden reunirse bajo un mismo vocablo sin exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y sus resultados, de lo que proviene de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Sólo ésta uitima nos interesa aquí, y, por lo tanto, a ella conviene concretar la palabra educación.

Pero ¿en qué consiste esta acción *sui generis*? Se han dado contestaciones muy diferente a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible». Pero ¿qué debe entenderse por perfección? Es, se ha dicho muchas veces, el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar al punto más elevado que pueda alcanzarse todas las potencias que residen en nosotros, realizarlas tan completamente como sea posible, pero sin que se perjudiquen las unas a las otras, ¿no es esto un ideal, al que no puede superar ningún otro?

Pero si, hasta cierto punto, este desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no

es integralmente realizable; porque está en contradicción con otra regla de la conciencia humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena consagrarnos a una tarea especial y restringida. No podemos y no debemos consagrarnos todos al mismo género de vida; tenemos, según nuestras aptitudes, funciones distintas que desempeñar, y hace falta que nos pongamos a tono con la que nos incumbe. No todos estamos hechos para meditar; hacen falta hombres de sensación y de acción. Inversamente, hacen falta otros que tengan como función el pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desligándose del movimiento, recogiéndose en sí mismo, apartándose de la acción exterior el sujeto que se le consagra por completo. De ahí una primera diferenciación que no puede dejar de producir una ruptura de equilibrio. Y, a su vez, la acción, lo mismo que el pensamiento, es susceptible de tomar una cantidad de formas diferentes y especiales. Sin duda, esta especialización no excluye un cierto fondo común y, por tanto, un cierto equilibrio de las funciones, lo mismo orgánicas que psíquicas, sin el cual la salud del individuo quedaría comprometida, al mismo tiempo que la cohesión social. No es por ello menos cierto que una armonía perfecta no puede presentarse como fin último de la conducta y de la educación.

Menos satisfactoria es todavía la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); porque la felicidad es una cosa esencialmente subjetiva que cada uno aprecia a su manera. Una fórmula semejante deja, pues, indeterminado el objeto de la educación, y, por consiguiente, la educación misma, ya que la abandona a lo arbitrario individual. Spencer, es cierto, ha intentado definir objetivamente la felicidad. Para él, las condiciones de la felicidad son las de la vida. La felicidad completa es la vida completa. Pero ¿qué hemos de entender por la vida? Si se trata sólo de la vida física, puede bien decirse que es aquello sin lo cual ella sería imposible; sobreentiende, de hecho, un cierto equilibrio entre el organismo y su medio, y, puesto que los dos términos que están en relación son datos que pueden definirse, lo mismo debe ocurrir con su relación. Pero no pueden expresarse así sino las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre de hoy día, esa vida no es la vida. Pedimos a la vida algo más que el funcionamiento aproximadamente normal de nuestros órganos. Un espíritu cultivado prefiere no vivir a tener que renunciar a los goces de la inteligencia. Aun sólo desde el punto de vista

material, todo lo que excede de lo estricto necesario, rehuye toda determinación. El *standard of life*, la medida de vida, como dicen los ingleses; el mínimo más abajo del cual no nos parece que debamos consentir en llegar, varía infinitamente según las condiciones, el ambiente y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, nos parece hoy por bajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos en la actualidad, y todo hace creer que nuestras exigencias, en este punto, irán creciendo cada vez más.

Tocamos con esto a la censura general en que incurren todas estas definiciones. Parten del postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indistintamente; y es esta educación, universal y única, la que el teórico trata de definir. Pero, en primer lugar, si se considera la historia, nada se encuentra en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado infinitamente según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación preparaba al individuo para subordinarse ciegamente a la colectividad, para llegar a ser la cosa de la sociedad. Hoy día trata de hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas pretendíase formar espíritus delicados, discretos, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía, aptos para saborear lo bello y los goces de la pura especulación; en Roma se pre-

tendía, antes que nada, que los niños se hicieran hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes a lo que concierne a las letras y a las artes. En la Edad Media la educación era, ante todo, cristiana; en el Renacimiento toma el carácter más laico y más literario; hoy día la ciencia tiende a tomar el lugar que antiguamente tenía el arte en la educación. ¿Se dirá que el hecho no es el ideal; que si la educación ha variado es porque los hombres se han equivocado sobre lo que ella debía ser? Pero si la educación romana hubiera tenido impreso un individualismo comparable al nuestro, la ciudad romana no habría podido mantenerse; la civilización latina no habría podido constituirse ni, por consiguiente, nuestra civilización moderna, que, en parte, deriva de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no habrían podido vivir si hubieran dado al libre examen el lugar que le damos nosotros hoy en día. Hay, pues, en todo ello necesidades inevitables de las cuales es imposible abstraerse. ¿Para qué puede servir el imaginarse una educación que sería mortal para la sociedad que la pusiese en práctica?

Este postulado tan discutible proviene, a su vez, de un error más general. Si empezamos preguntándonos cuál debe ser la educación ideal, abstrayendo toda condición de tiempo y de lu-

gar, es que admitimos implícitamente que un sistema educativo no tiene nada real en sí mismo. No vemos en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se organizaron lentamente en el curso del tiempo, que son solidarias de todas las otras instituciones sociales y que son expresión suya, y que, por tanto, como ocurre con la estructura misma de la sociedad, no pueden cambiarse cuando se quiere. Mas parece que es un simple sistema de conceptos realizados; desde este punto de vista, parece sólo relacionado con la lógica. Nos figuramos que los hombres de cada tiempo lo organizan voluntariamente para realizar un fin determinado; que si esta organización no es en todas partes la misma, es porque la gente se ha equivocado sobre la naturaleza del objeto que conviene perseguir, o sobre los medios que permiten alcanzarlo. Desde este punto de vista, las educaciones del pasado se nos presentan como otras tantas equivocaciones, totales o parciales. No hay, pues, que contar con ellas; no tenemos porqué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que hayan podido cometer los que vivieron antes de nosotros; pero podemos y debemos ponernos el problema, sin ocuparnos de las soluciones que se le hayan dado, es decir, que, dejando a un lado todo lo que ha sido, no debemos preguntarnos sino lo que debe ser. Las enseñanzas de

639

la historia pueden servir a lo sumo para ahorrarnos la reincidencia en los errores que se cometieron antes.

Pero, de hecho, cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado, se vengan en nuestros hijos. Estos, una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía. Que se les haya educado según ideas demasiado arcáicas o demasiado prematuras, no importa; en un caso o en otro, no son de su tiempo, y, por tanto, no se encuentran en condiciones de vida normal. Hay, pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación, del cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas, que contienen las veleidades de disidencias.

Ahora bien, las costumbres y las ideas que determinan este tipo no somos nosotros, individualmente, quienes las hemos hecho. Son producto de la vida en común, y expresan sus necesidades. Hasta son, en su mayor parte, obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuído a hacer este con-

junto de máximas que dirigen la educación en la actualidad; toda nuestra historia ha dejado rasgos allí, como asimismo la historia de los pueblos que nos han precedido. De esta suerte, los organismos superiores llevan en sí mismos como el eco de toda la evolución biológica del cual son resultado. Cuando se estudia históricamente la manera cómo se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si los separamos de todas estas causas históricas, quedan incomprensibles. ¿Cómo, entonces, puede pretender el individuo reconstruir, por el solo esfuerzo de su reflexión privada, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla frente a una tabla rasa sobre la cual pueda edificar lo que le plazca, sino frente a realidades existentes, que no puede ni crear ni destruir, ni transformar a su gusto. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de que dependen; y no puede llegar a saberlo sino yendo a su escuela, empezando por observarlas, como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Además, ¿cómo proceder de otro modo? Cuando se pretende determinar, por la simple dialéc-

040

tica, lo que debe ser la educación, hay que empezar por definir los fines que debe tener. Pero, ¿qué es lo que nos permite decir que la educación tiene tales fines con preferencia a tales otros? No sabemos *a priori* cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser viviente. ¿Por qué privilegio hemos de estar mejor informados respecto a la función educativa? Se contestará que, con toda evidencia, ésta tiene por objeto educar a los niños. Pero esto es sólo presentar el problema en términos algo diferentes; no es resolverlo. Haría falta decir en qué consiste esa educación, a qué tiende, a qué necesidades humanas responde. Ahora bien, no puede contestarse a estas preguntas más que empezando por observar en qué consistió esa educación, a qué necesidades respondió en el pasado. Así, aunque sólo fuera para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar la cosa que se denomina de este modo, la observación histórica aparece como indispensable.

2.—Definición de la educación.

Para definir la educación hace falta, pues, considerar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos, separar los caracteres que les son comunes. La reunión de estos caracteres constituirá la definición que buscamos.

De pasada hemos determinado ya dos elementos. Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Queda por definir la naturaleza de esta acción.

No hay, como quien dice, ninguna sociedad en la cual el sistema de educación no presente un doble aspecto: éste es, a la vez, uno y múltiple.

Es múltiple. En efecto; en un sentido puede decirse que hay tantas clases de educación distintas en esa sociedad como medios distintos. ¿Se halla ésta formada por castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no era la de los plebeyos; la del bramán no era la del sudra. Lo mismo, en la Edad Media ¡Qué separación entre la cultura que recibía el joven paje, instruído en todas las artes de la caballería, y la del villano, que iba a aprender a la escuela de su parroquia algunos escasos elementos de cálculo, de canto y de gramática! Todavía hoy, ¿no vemos variar la educación con las clases sociales y hasta con los medios especiales? La de la ciudad no es la del campo, la del burgués no es la del obrero. ¿Se dirá que esta organización no puede justificarse moralmente; que no puede verse en ella más que una supervivencia destinada a desaparecer? La tesis es fácil de defender. Es eviden-

te que la educación de nuestros hijos no debería depender del acaso, que les hace nacer aquí o allá, de tales o cuales padres. Pero aunque la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese recibido, en este particular, la satisfacción que espera, no por ello la educación se haría más uniforme. Aun dado que la carrera de cada niño dejase de estar, en gran parte, predeterminada por una herencia ciega, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar consigo una gran diversidad pedagógica. Cada profesión, en efecto, constituye un medio *sui generis* que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en las que predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas; y como al niño se le debe preparar en vista de la función que será llamado a desempeñar, la educación, a partir de una cierta edad, ya no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a quienes se aplica. Por esto es por lo que vemos a todos los países civilizados tendiendo cada día más a diversificarse y a especializarse; y esta especialización se hace cada día más precoz. La heterogeneidad que se produce así, no depende, como aquella cuya existencia señalábamos antes, de injustas desigualdades; pero no es menor. Para encontrar una educación absolutamente homogénea e igualitaria haría falta que nos remontásemos hasta nuestras sociedades prehistóricas, en el seno de las cuales no existe ninguna diferenciación; y aun esta clase de sociedades no representa más que un momento lógico en la historia de la humanidad.

Pero, sea cual fuere la importancia de estas educaciones especiales, no son ellas toda la educación. Hasta puede decirse que no se bastan a sí mismas; dondequiera que se las observe, no se distinguen las unas de las otras más que a partir de un cierto punto, más allá del cual es confunden. Se apoyan todas en una base común. No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan. Aun allí donde la sociedad está dividida en castas, cerradas las unas a las otras hay, siempre una religión común a todos, y, por tanto, los principios de la cultura religiosa, que es entonces fundamental, son los mismos en toda la extensión de la población. Si cada casta, cada familia tiene sus dioses especiales, hay divinidades generales que son reconocidas por toda la gente y que todos los niños aprenden a adorar. Y como estas divinidades encarnan y personifican ciertos sentimientos, ciertas maneras de concebir el mundo y la vida, no se puede ser iniciado en su culto sin contraer, a la vez, toda clase de hábitos mentales, que trascienden de la

040

esfera de la vida puramente religiosa. De la misma manera, en la Edad Media, siervos, villanos, burgueses y nobles recibían igualmente la misma educación cristiana. Si esto es así con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza este grado de contraste, ¡con cuánta más razón no ocurre lo mismo en los pueblos más adelantados, en los cuales las clases, aun permaneciendo distintas, están sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Allí donde estos elementos comunes a toda educación no se expresan bajo la forma de símbolos religiosos, no dejan, a pesar de todo, de existir. En el curso de nuestra historia se ha venido constituyendo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diferentes facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etcétera, que están en la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, lo mismo la del rico que la del pobre, la que conduce a las carreras liberales como la que prepara para las funciones industriales, tiene por objeto fijarlas en las conciencias.

Resulta de estos hechos que cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es, hasta

cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos; que a partir de cierto punto se diferencia según medios particulares que toda sociedad lleva en su seno. Es este ideal, a la vez uno y diverso, lo que constituye el polo de la educación. Este tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos lo forman. Así, son la sociedad, en su conjunto, y cada medio social particular, quienes determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogenidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva. Pero, por otra parte toda cooperación sin una cierta diversidad, sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma. Si la sociedad llegó a este grado de desarrollo, en el cual las antiguas divisiones en castas y en clases no pueden ya mantenerse, ella prescribirá una educación más unitaria en su base. Si en el mis-

043

mo momento, el trabajo está más dividido, esa educación provocará en los niños, sobre un primer fondo de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de guerra con las sociedades ambientes, se esfuerza por formar los espíritus según un modelo fuertemente nacional; si la concurrencia internacional toma una forma más pacífica, el tipo que ella pretende realizar es más general y más humano. La educación no es pues, en sí misma, más que el medio con que prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el mismo individuo tiene interés en someterse a estas exigencias.

Llegamos, pues, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado*.

3.—Consecuencia de la definición precedente: carácter social de la educación.

Resulta de la definición precedente que la edu-

cación consiste en una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Así es, además, como mejor se demuestra la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, no sólo este ser social no aparece ya hecho, en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha resultado de ella por desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no tendía a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a consagrarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese necesariamente a venir a ser los servidores de di-

044

vinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles un culto, a privarnos de algo para prestarles honores. Fué la sociedad misma la que, según se iba formando y consolidando, sacó de su propio seno estas grandes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha sentido su inferioridad. Ahora bien, si hacemos abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza individual. La sociedad se encuentra, pues, a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo. Hace falta que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. He ahí cuál es la obra de la educación, y bien se deja ver toda su importancia. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido indicado por la naturaleza, a tornar aparentes fuerzas ocultas, que no piden más que revelarse. Ella crea en el hombre un ser nuevo.

Esta virtud creadora es, además, un privilegio especial de la educación humana. Completamente distinta es la que reciben los animales, si podemos aplicar este nombre al entrenamiento progresivo a que se hallan sometidos por parte de sus padres. Puede esta educación apresurar el desarrollo de ciertos instintos dormidos en

el animal, pero no le inicia en una vida nueva. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruído por su madre, el hijo sabe volar más pronto o hacer su nido; pero no aprende casi nada que no hubiese podido descubrir por su experiencia personal. Es que los animales, o viven fuera de todo estado social o forman sociedades bastante simples, que funcionan gracias a mecanismos instintivos que cada individuo lleva consigo, ya constituídos, desde su nacimiento. La educación no puede, pues, agregar nada esencial a la naturaleza, ya que ésta llega para todo, en la vida del grupo como en la del individuo Por el contrario, en el hombre, las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de cualquier modo, en nuestro tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. Resulta que no pueden transmitirse de una generación a otra por la vía de la herencia. Es mediante la educación como la transmisión se hace.

Sin embargo, se dirá: si se puede concebir, en efecto, que las cualidades propiamente morales, porque imponen privaciones al individuo, porque dificultan sus movimientos naturales, no pueden ser suscitadas en nosotros sino bajo una acción venida de fuera, ¿no hay otras también que todo hombre tiene interés en adquirir y que

045

busca espontaneamente? Tales son las distintas cualidades de la inteligencia, que le permiten acomodar mejor su conducta a la naturaleza de las cosas. Tales son también las cualidades físicas, y todo lo que contribuye al vigor y a la salud del organismo. Con éstas, por lo menos, parece que la educación, desenvolviéndolas, no hace más que ir al encuentro del propio desenvolvimiento de la naturaleza, llevar al individuo a un estado de perfección relativa, hacia el cual tiende él por sí mismo, si bien puede conseguirlo más rápidamente gracias al concurso de la sociedad.

Pero lo que muestra bien, a pesar de las apariencias que, aquí como allá, la educación responde antes que nada a necesidades sociales, es que hay sociedades en las cuales estas cualidades no fueron cultivadas en absoluto, y que, no obstante, fueron muy diversamente entendidas según las sociedades. Estamos lejos de que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy ponemos tan alto, han estado durante mucho tiempo en entredicho. ¿No conocemos una gran doctrina que declara felices a los pobres de espíritu? Hemos de guardarnos bien de creer que esta indiferencia hacia el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres contra su naturaleza. Por

046

sí mismos, estos no tienen la sed instintiva de ciencia que, con frecuencia y arbitrariamente, se les ha atribuido. No desean la ciencia más que hasta donde la experiencia les ha mostrado que no pueden pasar sin ella. Ahora bien, por lo que hace al manejo de su vida individual, no tenían nada que hacer con ella. Como ya decía Rousseau, para satisfacer las necesidades vitales, la sensación, la experiencia y el instinto, podía bastar, como bastan al animal. Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que las, muy simples, que radican en su constitución individual, no se habría echado a buscar la ciencia; tanto más cuanto que ésta no se ha adquirido sin grandes y dolorosos esfuerzos. No conoció la sed del saber hasta tanto que la sociedad no la despertó en él, y la sociedad no la despertó hasta que no sintió ella misma su necesidad. Este momento llegó cuando la vida social, bajo todas sus formas, se hizo demasiado compleja para poder funcionar sin el concurso del pensamiento reflexivo, es decir, del pensamiento esclarecido por la ciencia. Entonces, la cultura científica se hizo indispensable, y por ello es por lo que la sociedad la exige de sus miembros y se la impone como un deber. Pero, en un principio, mientras la organización social es muy sencilla, muy poco variada, siempre igual a sí misma, la ciega tradición es bastante, como el instinto al animal.

Entonces, el pensamiento y el libre examen son inútiles y hasta peligrosos, ya que no pueden sino amenazar a la tradición. Es por lo que se les proscribe.

No pasan de otro modo las cosas con las cualidades físicas. Basta con que el medio social incline la conciencia pública hacia el ascetismo, y la educación física quedará relegada al segundo plano. Es un poco lo que sucedió en las escuelas de la Edad Media; y este ascetismo era necesario porque la única manera de adaptarse a la rudeza de aquellos tiempos difíciles era amándola. Del mismo modo, siguiendo la corriente de la opinión, esta misma educación se entenderá en los sentidos más diferentes. En Esparta, tenía, sobre todo, como objeto fortalecer los miembros contra el cansancio; en Atenas, era un medio de hacer cuerpos bellos a la vista; en el tiempo de la caballería se le pedía que formase guerreros ágiles y flexibles; en nuestros días no tiene más que un fin higiénico, y se preocupa sobre todo de contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. Así, hasta las cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca más que cuando la sociedad le invita a ello, y las busca de la manera que ella le ordena.

Llegamos así al punto de contestar a una cuestión suscitada por todo lo que precede.

047

Mientras que mostrábamos la sociedad formando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos sufrían con ello una insoportable tiranía. Pero, en realidad, ellos mismos tienen interés en esta sumisión; porque el nuevo ser que la acción colectiva edifica, mediante la educación, en cada uno de nosotros, representa lo que hay de mejor en nosotros, de propiamente humano. El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en Sociedad. Es difícil, en el curso de un artículo, demostrar con rigor una proposición tan general, tan importante y que resume los trabajos de la sociología contemporánea. Pero, desde luego, puede afirmarse que ella es cada vez menos impugnada. Además, no es imposible recordar someramente los hechos más esenciales que la justifican.

En primer término, si existe hoy día un hecho, históricamente establecido, es que la moral tiene una relación estrecha con la naturaleza de las sociedades, ya que, como hemos mostrado de paso, ella cambia cuando las sociedades cambian. Es, pues, cierto que ella es una resultante de la vida en común. Es la sociedad, en efecto, quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacri-

ficarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina, lo mismo interna que externa, es la sociedad quien lo instituyó en nuestras conciencias. Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres.

No debemos menos a la sociedad, desde el punto de vista intelectnal. Es la ciencia la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento; nociones de causa, de leyes, de espacio, de número; nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etcétera. Todas estas ideas fundamentales están perpetuamente en evolución: es que son el resumen, la resultante de todo el trabajo científico lejos de su punto de partida, como creía Pestalozzi. Nosotros no nos representamos al hombre, la naturaleza, las causas, el espacio mismo, como se los representaban en la Edad Media: es que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos no son ya los mismos. Ahora bien, la ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una vasta cooperación de todos los sabios, no sólo de un mismo tiempo, sino de todas las épocas sucesivas de la historia.—Antes de haberse constituído las ciencias, la religión llenaba la misma función: porque toda mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo. La ciencia, además, fué heredera de la religión. Y una religión es una institución social. — Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas distintas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo de donde salieron esas clasificaciones, que resumen siglos de experiencias. Hay más: sin el lenguaje no tendríamos, como quien dice, ideas generales, puesto que es la palabra la que, fijándolas, da a los conceptos una consistencia suficiente para que puedan ser cómodamente manejados por el espíritu. Es, pues, el lenguaje lo que nos ha permitido elevarnos por encima de la sensación pura, y no hay necesidad de demostrar que el lenguaje es, en el más alto grado, una cosa social.

Se deja ver, por estos pocos ejemplos, a qué quedaría reducido el hombre si se le despojara de todo lo que le viene de la sociedad: caería en el rango del animal. Si ha podido transponer el estadio en que se detuvieron los animales ha sido, primero, porque no está reducido al solo producto de sus esfuerzos personales, sino que coopera regularmente con sus semejantes, lo que refuerza la resultante de la actividad de cada

uno. Luego, y principalmente, porque los productos del trabajo de una generación no quedan perdidos para la que la sigue. De lo que un animal haya podido aprender en el curso de su existencia individual, casi nada puede sobrevivirle. Por el contrario, los resultados de la experiencia humana se conservan casi íntegramente y hasta en los detalles, gracias a los libros, a los monumentos representativos, a los utensilios, a los instrumentos de toda clase que se transmiten de generación en generación, a la tradición oral, etc. El suelo de la naturaleza se cubre así de un rico aluvión que va creciendo sin cesar. En lugar de disiparse, cada vez que una generación se extingue, y viene otra a sustituirla, la sabiduría humana se acumula sin cesar, y esta acumulación indefinida es la que eleva al hombre por encima del animal y por encima de sí mismo. Pero, igual que con la cooperación de que tratábamos antes, esta acumulación no es posible más que en la sociedad y por la sociedad. Pues para que el legado de cada generación pueda conservarse y añadirse a los otros, hace falta que exista una personalidad moral que perdure más allá de las generaciones que pasan, que ligue unas a las otras: es la sociedad. Así, el antagonismo, que con excesiva frecuencia se ha admitido que existe entre la sociedad y el individuo, no corresponde a nada en los hechos.

049

Muy lejos de que estos dos términos se opongan y no puedan desarrollarse más que en sentido inverso uno del otro, se implican mutuamente. El individuo, al querer a la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ésta ejerce sobre él, señaladamente por medio de la educación, no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano. Es cierto que no puede engrandecerse a sí mismo, más que poniendo su esfuerzo. Pero es que, precisamente, la facultad de hacer voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre.

4.—Función del Estado en materia de educación.

Esta definición de la educación permite resolver fácilmente la cuestión, tan debatida, de los deberes y los derechos del Estado en materia de educación.

Se les opone los derechos de la familia. El niño, se dice, pertenece primeramente a sus padres; es, pues, a éstos a quienes toca dirigir, como ellos entiendan, su desarrollo intelectual y moral. Se concibe entonces la educación como una cosa esencialmente privada y doméstica

Colocados en este punto de vista, la tendencia natural es reducir al mínimo posible la intervención del Estado en la materia. Este debería, se dice, limitarse o servir de auxiliar y de sustituto a las familias. Cuando éstas no se encuentran en estado de cumplir sus deberes, es natural que aquél se encargue de ello. Es hasta natural que les haga su tarea lo más fácil posible, poniendo a su disposición escuelas donde puedan, si quieren, enviar a sus hijos. Pero debe concretarse estrictamente a estos límites, y prescindir de toda acción positiva destinada a imprimir una orientación determinada en el espíritu de la juventud.

Pero no debe, ni mucho menos, limitarse a un papel tan negativo. Si, como hemos tratado de establecer, la educación tiene antes que nada una función colectiva; si tiene por objeto adaptar el niño al medio social en que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante operación. ¿Cómo podría estar ausente, cuando es ella el punto de referencia por el cual la educación debe dirigir su acción? Es a ella a quien corresponde recordar incesantemente al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio en que debe vivir. Si no estuviera siempre presente y vigilante, para obligar a la acción pedagógica a ejercerse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares, y la grande alma de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras. No se puede ir de manera más completa contra el objeto fundamental de toda educación. Hay que elegir: si atribuímos algún valor a la existencia de la sociedad—y acabamos de ver lo que ella es para nosotros—hace falta que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual toda sociedad es imposible; y para que ella pueda producir este resultado, importa mucho que no quede por completo abandonada al arbitrio de los particulares.

Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere esto decir que deba necesariamente monopolizar la enseñanza. La cuestión es demasiado compleja para que se la pueda tratar así, de paso; la reservaremos para otra ocasión. Puede creerse que los progresos escolares son más fáciles y más rápidos donde se deje cierto margen a las iniciativas individuales; porque el individuo tiene más propensión a ser innovador que el Estado. Pero

que el Estado deba, por interés público, dejar que se abran otras escuelas además de aquellas en que su responsabilidad es más directa, no quiere decir que deba desentenderse de lo que pasa en ellas. Por el contrario, la educación que se da allí, debe quedar sometida a su inspección. No llega a ser admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no presente garantías especiales, de las cuales es el Estado el único juez. Sin duda, los límites en que debe mantenerse su intervención, pueden ser bastante difíciles de determinar siempre. No hay escuela que pueda reclamar el derecho de dar con toda libertad, una educación antisocial.

Sin embargo, hemos de reconocer que el estado de división en que se encuentran actualmente los espíritus en nuestro país, hace que sea particularmente delicado este deber del Estado, al mismo tiempo que más importante. En efecto, no pertenece al Estado el crear esa comunidad de ideas y de sentimientos sin la cual no hay sociedad; debe ésta constituirse por sí misma, y el Estado sólo puede consagrarla, sostenerla, hacer que sea más consciente en los particulares.

Ahora bien, es desgraciadamente innegable que, en nuestro país, esa unidad moral no es, en todos los puntos, lo que debería ser. Estamos divi-

051

didos entre conceptos divergentes y algunas veces hasta contradictorios. Hay en estas divergencias un hecho que es imposible negar y que hay que tener en cuenta. No puede ser cuestión el reconocer a la mayoría el derecho de imponer sus ideas a los hijos de la minoría. La escuela nunca podrá ser el negocio de un partido, y el maestro falta a sus deberes cuando emplea la autoridad de que dispone, para arrastrar a sus alumnos por el camino de sus prejuicios, por muy justificados que puedan parecerle. Pero, a pesar de todas estas disidencias, existen ya hoy, en la base de nuestra civilización, un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, son comunes a todos, principios que muy pocos se atreven a negar abiertamente y de frente: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática. La función del Estado es abrir paso a estos principios esenciales, hacer que sean enseñados en las escuelas, velar para que en ninguna parte se consienta que los ignoren los niños, por que en todas partes se hable de ellos con el debido respeto. Hay, en este punto, una acción que debe ejercerse y que será quizá tanto más eficaz cuanto menos agresiva sea y menos violenta, y cuanto mejor sepa contenerse dentro de discretos límites.

5.—Poder de la educación. Los medios de acción.

Después de haber determinado el objeto de la educación, importa que tratemos de determinar cómo y en qué medida se puede alcanzar este objeto; es decir, cómo y en qué medida puede ser eficaz la educación.

La cuestión ha sido siempre muy debatida. Para Fontenelle, «ni la buena educación hace el buen carácter, ni la mala lo destruye» Por el contrario, para Locke, para Helvetius, la educación lo puede todo. Según este último, «todos los hombres nacen iguales y con aptitudes iguales; sólo la educación hace las diferencias». La teoría de Jacotot se acerca mucho a la precedente. La solución que se da al problema depende de la idea que se tiene de la importancia y de la naturaleza de las predisposiciones innatas, de un lado, y, de otro, de la potencia de los medios de acción de que dispone el educador.

La educación no hace al hombre de la nada, como creían Locke y Helvetius; se aplica a disposiciones que encuentra ya hechas. Por otro lado, se puede admitir de una manera general que esas tendencias congénitas son muy fuertes, muy difíciles de destruir o de transformar radicalmente, porque dependen de condiciones orgánicas en las cuales el educador puede influir muy poco. Por lo tanto, en la medida en que ellas tienen un objeto definido, en que ellas inclinan el espíritu y el carácter hacia ciertas maneras de obrar y de pensar, estrechamente determinadas, todo el porvenir del individuo se encuentra determinado de antemano, y no queda mucho que hacer a la educación.

Pero, afortunadamente, una de las características del hombre es que las predisposiciones innatas son en él muy generales y muy vagas. En efecto, el tipo de la predisposición definida, rígida, invariable, que no deja lugar a la acción de las causas exteriores, es el instinto. Ahora bien, podemos preguntarnos si existe en el hombre un único instinto, propiamente dicho. Se habla algunas veces del instinto de conservación; pero la expresión es impropia. Porque un instinto es un sistema de movimientos determinados, siempre los mismos, que, una vez remplazados por la sensación, se encadenan automáticamente unos a otros, hasta que llegan a su término natural, sin que la reflexión tenga nada que ver con ello; ahora bien, los movimientos que nosotros hacemos, cuando nuestra vida está en peligro, no tienen en modo alguno esa determinación ni esa invariabilidad automática. Cambian según las situaciones; los apropiamos a las circunstancias: quiere decirse que no deja de acompañarles cier-

052

ta elección consciente, aunque rápida. Lo que llamamos instinto de conservación no es, al fin y al cabo, otra cosa que un impulso general a huir de la muerte, sin que los medios con que tratamos de evitarla estén predeterminados de una vez para todas. Puede decirse, lo mismo de lo que a veces llamamos, con no menor inexactitud, el instinto maternal, el instinto paternal, y hasta el instinto sexual. Son impulsos en una dirección; pero los medios por los cuales esos impulsos llegan a la acción, cambian de individuo a individuo, de una ocasión a otra. Mucho campo queda, pues, reservado a los tanteos, a las particularidades personales y, por tanto, a la acción de las causas, que no pueden hacer sentir su influjo, si no es después del nacimiento. Ahora bien, la educación es una de estas causas.

Se ha pretendido, es cierto, que el niño heredaba en ocasiones una tendencia muy fuerte hacia un acto definido, como el suicidio, el robo, el asesinato, el fraude, etc. Pero estas afirmaciones no están, en ningún sentido, de acuerdo con los hechos. A pesar de cuanto se ha dicho, no se nace criminal; mucho menos está uno destinado, desde que nace, a tal o cual género de crimen; la paradoja de los criminalistas italianos no cuenta ya hoy con muchos defensores. Lo que se hereda es cierta falta de equilibrio mental, que hace al individuo más refractario a una conducta

seguida y disciplinada. Pero un temperamento semejante no predispone más a un hombre para ser criminal que explorador, enamorado de aventuras, o profeta, innovador político, inventor, etc. Se puede decir lo mismo de todas las aptitudes profesionales. Como observa Bain, «el hijo de un gran filólogo, no hereda un único vocablo; el hijo de un gran explorador puede quedar, en la escuela, muy inferior en geografía al hijo de un minero». Lo que el niño recibe de sus padres son facultades muy generales; es algún poder de atención, cierta dosis de perseverancia, un juicio sano, imaginación, etc. Pero cada una de estas facultades puede servir a toda clase de fines diferentes. Un niño dotado de imaginación bastante viva podrá, según las circunstancias, según los influjos que se hagan sentir alrededor suyo, llegar a ser un pintor o un poeta, o un ingeniero de espíritu inventivo, o un financiero atrevido. Hay pues, una separación considerable entre las cualidades naturales y la forma especial que éstas deben tomar para ser utilizadas en la vida. Es decir, que el porvenir no está estrechamente predeterminado por nuestra constitución congénita. La razón es fácil de comprender. Las únicas formas de actividad que pueden trasmitirse hereditariamente son las que se repiten siempre de una manera bastante idéntica para poder fijarse bajo una forma rígida en los tejidos del organis-

mo. Ahora bien, la vida humana depende de condiciones múltiples, complejas, y, por consiguiente, mutables; ella misma tiene que cambiar y modificarse sin cesar. Por lo tanto, es imposible que cristalice bajo ninguna forma definida y definitiva. Pero sólo disposiciones muy generales, muy vagas, expresando los caracteres comunes a todas las experiencias particulares, pueden sobrevivir y pasar de una generación a otra.

Decir que los caracteres innatos son, por lo común, muy generales, es decir que son muy maleables, muy flexibles, puesto que pueden recibir determinaciones muy diferentes. Entre las virtualidades indecisas que constituyen el hombre en el momento en que acaba de nacer, y el personaje muy definido en que debe trasformarse para desempeñar en la sociedad un papel útil, la distancia es considerable. Esta distancia es la que la educación debe hacer recorrer al niño. Se ve que a su acción se ofrece un vasto campo.

Más, para ejercer esta acción, ¿tiene medios suficientemente enérgicos?

Para dar una idea de lo que constituye la acción educativa y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la comparó a la sugestión hipnótica; y el símil no deja de tener fundamento.

La sugestión hipnótica supone, en efecto, las dos condiciones siguientes: 1.° El estado en que

se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. El espíritu está casi reducido a la condición de tabla rasa; se produce en la conciencia una especie de vacío; la voluntad está como paralizada. Por lo tanto, la idea sugerida, no encontrando ninguna idea contraria, puede instalarse con un mínimo de resistencia; 2.° Sin embargo, como el vacío nunca es completo, hace falta además que la idea reciba de la misma sugestión una potencia de acción particular. Para ello se necesita que el magnetizador hable en un tono de mando, con autoridad; hace falta que diga: *Quiero;* que indique que la negativa a obedecer no es ni conveniente, que el acto debe cumplirse, que la cosa debe verse tal como él lo muestra, que las cosas no pueden pasar de otro modo. Si afloja, se ve al sujeto vacilar, resistir, hasta, en ocasiones, negarse a obedecer. Basta con que entre en discusión, y se acabó su poder. Cuanto más vaya la sugestión contra el temperamento natural del hipnotizado, tanto más indispensable será el tono imperativo.

Ahora bien, estas dos condiciones se encuentran realizadas en las relaciones que mantiene el educador con el niño sometido a su acción: 1.° El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad absolutamente comparable a aquel en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado. Su conciencia no contiene todavía

054

más que un pequeño número de representaciones capaces para luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es todavía rudimentaria. Así es muy fácilmente sugestionable. Por la misma razón es muy accesible al contagio del ejemplo, muy propenso a la imitación. 2.° El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su discípulo, con motivo de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la fuerza eficaz que le es necesaria.

Esta aproximación muestra cómo no es cierto que el educador se encuentre desarmado; porque ya se sabe cuánta es la fuerza de la sugestión hipnótica. Si, pues, la acción educativa tiene aunque sólo sea en menor grado, una eficacia análoga, es permitido esperar mucho de ella con tal de saberla utilizar. Lejos de que debamos desanimarnos por nuestra impotencia, tenemos, más bien, motivo de asustarnos de la extensión de nuestro poder. Si los maestros y los padres sintiesen, de una manera más constante, que nada puede pasar ante el niño sin dajar huella en él; que la forma particular de su espíritu y de su carácter depende de esos miles de pequeñas acciones insensibles que se producen a cada instante, y a las que no prestamos atención a causa de su insignificancia aparente, ¡cómo tendrían más cuidado con su lenguaje y con su conducta! Seguramente, la educación no puede llegar a

grandes resultados cuando procede por golpes bruscos e intermitentes. Según dice Herbart, no es reprendiendo al niño con vehemencia, de tiempo en tiempo, como se puede actuar fuertemente sobre él. Pero cuando la educación es paciente y continua, cuando no busca los éxitos inmediatos y aparentes, sino que insiste con lentitud en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por los incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, entonces dispone de todos los medios necesarios para impresionar hondamente las almas.

Al mismo tiempo se ve cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que hace el influjo del magnetizador, es la autoridad que él saca de las circunstancias. Puede decirse, por analogía, que la educación debe ser esencialmente cosa de autoridad. Esta importante proposición puede, además, establecerse directamente. En efecto, hemos visto que la educación tiene por objeto sobreponer al ser individual y asocial, que somos al nacer, un ser enteramente nuevo. Ella debe llevarnos a rebasar nuestra naturaleza inicial; debido a esta condición, el niño se hará hombre. Ahora bien, nosotros no podemos elevarnos por encima de nosotros mismos, sino por un esfuerzo más o menos penoso. Nada tan falso y engañoso como el concepto epicúreo de la educación, el concepto de un Montaigne, por

050

ejemplo, según el cual el hombre puede formarse divirtiéndose y sin más estímulo que el atractivo del placer. Si la vida nada tiene de sombría, y si es un crimen rodearla artificialmente de sombras a los ojos del niño, es, no obstante, seria y grave; y la educación, que prepara para la vida, debe participar de esa gravedad. Para aprender a reprimir su egoísmo natural a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de su voluntad, a encerrarlos en los debidos límites, es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte represión. Ahora bien, nosotros no nos constreñimos, no hacemos violencia a nosotros mismos, si no es por una u otra de las dos razones siguientes: porque así tiene que ser por una necesidad física, o porque a ello nos lleva moralmente el deber. Pero el niño no puede sentir la necesidad que nos imponen físicamente estos esfuerzos, porque no está inmediatamente en contacto con las duras realidades de la vida, que hacen indispensable esa actitud. Todavía no está empeñado en la lucha; aunque Spencer lo haya dicho, no podemos dejarle expuesto a las reacciones demasiado bruscas de las cosas. Tiene que estar, en gran parte, formado, para poder abordarlas en serio. No es, pues, con la presión de esas reacciones con lo que debemos contar para determinarle a inclinar su voluntad y a adquirir sobre sí mismo el dominio necesario.

056

Queda el deber. El sentimiento del deber: he ahí, en efecto, cuál es para el niño, y aun para el adulto, el estímulo del esfuerzo por excelencia. El mismo amor propio lo supone. Porque, para ser sensible, como conviene, a los castigos y a las recompensas, hace falta ya tener conciencia de su dignidad y, por tanto, de su deber. Pero el niño no puede conocer el deber sino gracias a sus maestros o a sus padres; no puede saber lo que es, más que por la manera cómo ellos se lo revelan, por su lenguaje y por su conducta. Tienen, pues, éstos, que ser, para él, el deber encarnado y personificado. Equivale a decir que la autoridad moral es la principal cualidad del educador. Porque es por la autoridad que reside en él, por lo que el deber es el deber. Lo que él tiene de absolutamente *sui generis*, es el tono imperativo con que habla a las conciencias; el respeto que inspira a las voluntades y las hace inclinarse a él desde que ha sido pronunciado. Por consiguiente, es indispensable que impresión del mismo género se desprenda de la persona del maestro.

No hace falta mostrar que la autoridad, entendida así, no tiene nada de violento ni de compresivo; consiste enteramente en un cierto ascendiente moral. Supone realizadas en el maestro dos condiciones principales. Importa primero que éste tenga voluntad. Porque la autoridad

implica la confianza, y el niño no puede dar su confianza a una persona a quien vea vacilar, tergiversar, volverse atrás en sus decisiones. Pero esta primera condición no es la más esencial. Lo que importa, antes que nada, es que la autoridad, de que él debe dar la sensación, la sienta realmente el maestro en sí mismo. Constituye ésta una fuerza que él no podrá manifestar si efectivamente no la posee. Ahora bien: ¿de dónde puede venirle esta fuerza? ¿Será del poder material de que está investido, del derecho que tiene de castigar y de recompensar? Pero el temor al castigo es cosa completamente distinta del respeto a la autoridad. Aquél sólo tiene valor moral, si quien sufre el castigo lo tiene por justo: lo que sobreentiende que la autoridad que castiga está ya reconocida como legítima. Esto es lo que se halla en cuestión. No es de fuera de donde el maestro puede recibir su autoridad; es de sí mismo; ésta sólo puede venirle de una fe interior. Hace falta que él crea, no en sí mismo, sin duda; no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su misión y en la grandeza de su misión. Lo que crea la autoridad de que tan fácilmente se reviste la palabra del sacerdote, es la alta idea que éste tiene de su misión; porque habla en nombre de un dios de quien se cree, de quien se siente mas próximo que la multitud de los

050

profanos. El maestro laico puede y debe tener algo de este sentimiento. Tambien él es el órgano de una gran personalidad moral que le es superior: la sociedad. Como el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Que esté unido a sus ideas, que sienta toda su grandeza, y la autoridad que reside en ellas, y cuya conciencia tiene, no podrá dejar de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. En una autoridad que proviene de una fuente tan impersonal, no puede entrar orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Está formada enteramente por el respeto que el maestro tiene a sus funciones, y, si puede hablarse así, a su ministerio. Es este respeto lo que, mediante la palabra, el gesto, pasa de su conciencia a la conciencia del niño.

Algunas veces se ha puesto en oposición la libertad y la autoridad, como si estos dos factores de la educación se contradijeran y se limitaran el uno al otro. Pero esta oposición es facticia. En realidad, estos dos términos, lejos de excluirse, se sobreentienden mutuamente. La libertad es hija de la autoridad bien entendida. Porque ser libre no es hacer lo que a uno le plazca: es ser señor de sí, es saber proceder con la razón y cumplir su deber. Y precisamente en dotar al niño de este dominio de sí mismo, es en

lo que debe emplearse la autoridad del maestro. La autoridad del maestro no es otra cosa que un aspecto de la autoridad del deber y de la razón. El niño debe, pues, acostumbrarse a reconocerla en la palabra del educador, y a recibir su influjo; gracias a esta condición es como, más tarde, podrá encontrar la autoridad en su conciencia y se conformará con ella.

058

II

NATURALEZA Y METODO DE LA PEDAGOGÍA

Se han confundido con frecuencia las dos palabras educación y pedagogía, que piden, sin embargo, la más escrupulosa distinción.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los maestros. Esta acción es de todos los instantes, y es general. No hay período, en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban de éstos el influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que reali-

zamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños.

Con la pedagogía, las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, a tal punto que hasta se oponen a ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educacion no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación.

Es lo que hace que la pedagogía, al menos en el pasado, sea intermitente, mientras que la educación es continua. Hay pueblos que no han tenido pedagogía propiamente dicha; es también cierto que ésta sólo aparece en una época relativamente avanzada de la historia. No se la encuentra en Grecia hasta después de la época de Pericles, con Platón, Jenofonte, Aristóteles. Apenas si ha existido en Roma. En las sociedades cristianas, sólo en el siglo XVI produce obras importantes; y el vuelo que tomó entonces se afloja en el siglo siguiente, para sólo recuperar todo su vigor en el curso del siglo XVIII. Es porque el hombre no reflexiona siempre, sino sólo cuando hay necesidad de reflexionar, y porque las condiciones de la refiexión no se presentan siempre y en todas partes.

059

Admitido esto, tenemos que buscar cuáles son los caracteres de la reflexión pedagógica y de sus productos. ¿Hemos de ver en ello doctrinas propiamente científicas, y debe decirse de la pedagogía que es una ciencia, la ciencia de la educación? ¿O conviene darle otro nombre, y cuál? La naturaleza del método pedagógico será entendida muy diversamente, según la respuesta que se dé a esta cuestión.

I. Que las cosas de la educación, consideradas desde cierto punto de vista, puedan ser el objeto de una disciplina que presente todos los caracteres de las otras disciplinas científicas, es, en primer término, algo fácil de demostrar.

En efecto, para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes:

1.° Hace falta que versen sobre hechos adquiridos, realizados, ofrecidos a la observación. En efecto, una ciencia se define por su asunto; supone, por consiguiente, que este asunto existe, que se le puede indicar con el dedo, de algún modo, señalando el sitio que ocupa en el conjunto de la realidad;

2.° Hace falta que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría. Si fueran irreductibles los unos frente a los otros,

habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas que estudiar. Ocurre con frecuencia a las ciencias que están a punto de nacer y constituirse, el abarcar con cierta confusión una pluralidad de asuntos diferentes; es el caso, por ejemplo, de la geografía, de la antropología, etc. Pero esto nunca es más que una fase transitoria en el desarrollo de las ciencias;

3.º En fin: estos hechos los estudia la ciencia para conocerlos, y sólo para conocerlos, de una manera absolutamente desinteresada. Nos servimos adrede de esta palabra, un poco general y vaga, de *conocer*, sin precisar de otro modo en qué pueda consistir el conocimiento llamado científico. Poco importa, en efecto, que el sabio se aplique a constituir tipos, más bien que a descubrir leyes, que se limite a describir o, más bien, que trate de explicar. La ciencia empieza desde que el saber, cualquiera que sea, se busca por el saber mismo. Indudablemente, el sabio sabe que sus descubrimientos serán probablemente susceptibles de ser utilizados. Hasta puede ocurrir que él dirija de preferencia sus investigaciones a uno u otro punto porque presienta que serán así más provechosos, que permitirán dar satisfacción a necesidades urgentes. Pero desde que se entrega a la investigación científica, se desinteresa de las consecuencias prácticas. Dice lo que es, averigua lo que son las cosas, y ahí se queda. No se preocupa de saber si las verdades que descubre serán agradables o desconcertantes, si es bueno que las relaciones que establece permanezcan lo que son, o si sería mejor que fueran de otra manera. Su función es expresar la realidad, no juzgarla.

Con este supuesto, no hay razón para que la educación no venga a ser objeto de una investigación que satisfaga a todas estas condiciones y que por consecuencia, presente todos los caracteres de una ciencia.

En efecto, la educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son, como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su existencia sino al influjo caprichoso, de voluntades siempre contingentes. Constituyen, por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone, lo mismo que es imposible a un organismo vivo tener otros organos y otras funcio-

nes que no sean los que su constitución admite Si a todas las razones que se han dado en apoyo de esta concepción hace falta añadir otras nuevas, basta darse cuenta de la fuerza imperativa con que estas prácticas se nos imponen. Es fútil creer que educamos a nuestros hijos como queremos. Estamos obligados a seguir las reglas que rigen en el medio social en que vivimos. La opinión nos las impone; y la opinión es una fuerza moral cuyo poder coercitivo no es menor que el de las fuerzas físicas. Costumbres a las que ella presta su autoridad están, por lo mismo, exentas, en un alto grado, de la acción de los individuos. Podemos oponernos a ello, pero en este caso las fuerzas morales contra las que así nos rebelamos, reaccionan contra nosotros y es difícil que, con motivo de su superioridad, no seamos vencidos. Así podemos rebelarnos contra las fuerzas materiales de que dependemos; podemos intentar vivir diversamente de lo que implica la naturaleza de nuestro medio físico; pero entonces la muerte o la enfermedad son la sanción de nuestra rebeldía. Del mismo modo estamos sumergidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a nuestro gusto, y sobre ideas y sentimientos de este género es sobre lo que se apoyan las prácticas educativas. Estas son, pues, cosas distintas de nosotros, puesto que nos resisten; realidades que tienen por sí

mismas una naturaleza definida, adquirida, que se nos impone; por consiguiente, puede ser oportuno observarla, tratar de conocerla con el solo fin de conocerla. Por otro lado, todas las prácticas educativas, sean cuales fueren, cualquiera que sea la diferencia existente entre ellas, tienen de común un carécter esencial: resultan todas de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente, en vista de adaptar ésta al medio social en que está llamada a vivir. Son, pues, en su totalidad, modalidades diversas de esa relación fundamental. Por consiguiente, son hechos de una misma especie, pertenecen a una misma categoría lógica; pueden, pues, servir de objeto a una sola y misma ciencia, que sería la ciencia de la educación.

No es imposible indicar desde este momento, con el solo fin de precisar las ideas, algunos de los principales problemas de que esta ciencia tendría que tratar.

Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema, cuyas partes concurren, todas ellas, a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo. Cada pueblo tiene el suyo, como tiene su sistema moral, religioso, económico, etc. Pero, por otra parte, pueblos de la misma especie, es decir, pueblos que se pa-

061

recen por caracteres esenciales de su constitución, deben practicar sistemas de educación comparables entre sí. Las semejanzas que presenta su organización general deben necesariamente ocasionar otras, de igual importancia, en la organización educativa. Por tanto, se puede con seguridad, por comparación, poniendo de relieve las semejanzas y eliminando las diferencias, constituir tipos genéricos de educación que correspondan a las diferentes especies de sociedades. Por ejemplo: bajo el régimen de la tribu, la educación tiene por característica esencial el ser difusa; se la da indistintamente a todos los miembros del clan. No hay maestros determinados, ni vigilantes especiales encargados de la formación de la juventud; son todos los individuos mayores, es el conjunto de las generaciones anteriores quienes desempeñan este papel. Ocurre todo lo más que, para ciertas enseñanzas, particularmente fundamentales, algunos de esos individuos son mas especialmente designados. En otras sociedades, más adelantadas, esta difusión deja de existir, o, por lo menos, se atenúa. La educación se concentra en manos de funcionarios especiales. En la India, en Egipto, son los sacerdotes los encargados de esta función. La educación es un atributo del poder sacerdotal. Ahora bien, esta primera característica diferencial trae consigo otras. Cuando la vida religiosa

en lugar de seguir, por su parte, completamente difusa, como lo es en un principio, se crea un órgano especial encargado de dirigirla y administrarla; es decir, cuando se forma una clase o casta sacerdotal, lo que hay de propiamente especulativo e intelectual en la religión toma un desarrollo hasta entonces desconocido. En estos medios sacerdotales es donde aparecieron los primeros prodromos, las formas primarias y rudimentarias de la ciencia: astronomía, matemáticas, cosmología. Es un hecho que Comte había notado hacia mucho tiempo, y que se explica fácilmente. Es muy natural que una organización que tiene por efecto concentrar en un grupo restringido todo lo que a la sazón existe de vida especulativa, estimule y desarrolle esta última. Por consecuencia, la educación ya no se limita, como al principio, a recomendar ciertas prácticas al niño, a instruirle en ciertas maneras de acción. Hay desde ese momento materia para una cierta instrucción. El sacerdote enseña los elementos de esas ciencias que están en vía de formación. Sólo que esta instrucción, estos conocimientos especulativos no son enseñados por ellos mismos, sino con motivo de las relaciones que tienen con las creencias religiosas; tienen un carácter sagrado, están llenos de elementos propiamente religiosos, porque se formaron en el seno mismo de la religión y son inseparables de ella. En otros paí-

ses, como en las ciudades griegas y latinas, la educación queda dividida, siguiendo una proporción, variable segun las ciudades, entre el Estado y la familia. Nada de casta sacerdotal. Es el Estado el que se sobrepone a la vida religiosa. Por consiguiente, como éste no tiene necesidades especulativas, como está principalmente orientado hacia la acción y la práctica, es fuera de él y, por tanto, fuera también de la religión, donde la ciencia tiene su origen cuando su necesidad se hace sentir. Los filósofos, los sabios de Grecia, son personas particulares y laicas. La misma ciencia tiene allí muy pronto una tendencia antireligiosa. Resulta, desde el punto de vista que nos interesa, que la instrucción, desde que aparece, tiene a su vez, un carácter laico y privado. El «grammateus» de Atenas es un simple ciudadano, sin relaciones oficiales y sin carácter religioso.

Es inútil multiplicar estos ejemplos, que no tienen más que un simple interés de ilustración. Ellos bastan para mostrar cómo, comparando sociedades de la misma especie, se podrían constituir tipos de educación, lo mismo que se constituyen tipos de familia, de Estado o de religión. Ademas, esta clasificación no agotaría los problemas científicos que pueden ponerse sobre el asunto de la educación; no hace más que suministrar los elementos necesarios para la solución

de otro, más importante. Una vez establecidos los tipos, habría que explicarlos, es decir, tratar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos y cómo se derivaron los unos de los otros. Así se obtendrían las leyes que dominan la evolución de los sistemas de educación. Podría verse entonces no sólo en qué sentido la educación se desarrolló, sino cuáles son las causas que determinaron ese desarrollo, y lo explican. Cuestión, en verdad, absolutamente teórica; pero cuya solución, que puede entreverse sin dificultad, sería fecunda en aplicaciones prácticas.

He aquí ya un vasto campo de estudios abierto a la especulación científica. Y, sin embargo, hay todavía otros problemas que podrían abordarse con el mismo espíritu. Todo lo que acabamos de decir se refiere al pasado; semejantes investigaciones tendrían como resultado hacernos comprender de qué manera se constituyeron nuestras instituciones pedagógicas. Pero también pueden considerarse desde otro punto de vista. Una vez formadas, éstas funcionan, y podría investigarse de qué manera funcionan, es decir, qué resultados producen y cuáles son las condiciones que hacen variar estos resultados. Para esto haría falta una buena estadística escolar. Hay en cada escuela una disciplina, un sistema de castigos y de recompensas. ¡Qué interesante

sería saber, no sólo sobre la base de impresiones empíricas, sino por observaciones metódicas, de qué manera funciona este sistema en las diferentes escuelas de una misma localidad, en las diferentes regiones, en los diferentes momentos del año, en los diferentes momentos del día; cuáles son las faltas escolares más frecuentes; cómo sería su proporción en el conjunto del territorio o según los países; cómo depende de la edad del niño, del estado de la familia, etcétera! Todas las cuestiones que se plantean a propósito de las faltas del adulto pueden proponerse aquí con no menor utilidad. Hay una criminología del niño, como hay una criminología del hombre hecho. Y la disciplina no es la única institución educativa que podría estudiarse por este método. No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudieran medirse del mismo modo, suponiendo, entiéndase bien, que se haya formado el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística.

II. Hé aquí, pues, dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico no puede negarse. Los unos son relativos a la génesis; los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas estas investigaciones se trata simplemente o de describir cosas presentes o pasadas, o de investigar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; hé ahí lo que es, o, más bien, hé ahí lo que sería la ciencia de la educación.

Pero del esbozo mismo que acabamos de trazar se desprende con evidencia que las llamadas teorías pedagógicas son especulaciones de un orden completamente distinto. En efecto, ni persiguen el mismo objeto, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fué, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas ni hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No nos dicen: hé ahí lo que existe y cuál es su porqué, sino hé aquí lo que hay que hacer. Los teóricos de la educación no hablan generalmente de las prácticas tradicionales del presente y del pasado sino con un desdén casi sistemático. Señalan principalmente sus imperfecciones. Casi todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, son espíritus revolucionarios, rebeldes contra las costumbres de sus contemporáneos. No mencionan los sistemas antiguos o existentes más que para condenarlos, para declarar que no tienen fundamento en la naturaleza. De todo ello hacen, más o menos, completamente tabla rasa, y tratan de construir en su lugar algo completamente nuevo.

Si queremos, pues, nosotros mismos, enten-

064

dernos, hace falta que distingamos, con cuidado, dos clases de especulaciones bastante diferentes. La pedagogía es cosa distinta de la ciencia de la educación. Pero entonces, ¿qué es? Para hacer una elección fundamentada no basta con que sepamos lo que ella no es; hace falta indicar en qué consiste.

¿Diremos que es un arte? La conclusión parece imponerse; porque, por lo común, no se ve ningún intermediario entre estos dos extremos, y se da el nombre de arte a todo producto de la reflexión que no es ciencia. Pero ello es extender el sentido de la palabra arte hasta el punto de hacer entrar en él cosas muy diferentes.

En efecto, se llama igualmente arte a la experiencia práctica adquirida por el maestro en contacto con los niños y en el ejercicio de su profesión. Ahora bien, esta experiencia es manifiestamente cosa muy distinta de las teorías del pedagogo. Un hecho de observación corriente hace muy sensible esta diferencia. Se puede ser un perfecto educador y ser, sin embargo, completamente incapaz para las especulaciones de la pedagogía. El maestro hábil sabe hacer lo que se debe hacer, sin poder siempre decir las razones que justifican los procedimientos que emplea; inversamente, el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica; no habríamos confiado una clase ni a Rousseau ni a Montaigne. Incluso

de Pestalozzi, que, sin embargo, era hombre del oficio, puede decirse que no debía poseer sino muy incompletamente el arte del educador, como lo prueban sus repetidos fracasos. La misma confusión se encuentra en otras esferas. Se llama arte a la habilidad del estadista, experto en el manejo de los asuntos públicos. Pero también se dice que los escritos de Platón, de Aristóteles, de Rousseau, son tratados de arte político; y es cierto que no puede verse en ellos obras verdaderamente científicas, puesto que tienen por objeto no estudiar lo real, sino construir un ideal. Y, sin embargo, hay un abismo entre las operaciones del espíritu que sobrentiende un libro como el *Contrato Social*, y las que supone la administración del Estado. Rousseau hubiese sido probablemente tan mal ministro como mal educador. Así es también cómo los mejores teóricos de las cosas médicas no son, ni mucho menos, los mejores clínicos.

Importa, pues, no designar con una misma palabra dos formas de actividad tan diferentes. Hace falta, tengámoslo por seguro, reservar el nombre de arte a todo lo que es práctica pura, sin teoría. Así como todo el mundo se entiende cuando se habla del arte del soldado, del arte del abogado, del arte del maestro. Un arte es un sistema de maneras de hacer que están ajustadas a fines especiales y que son producto, ya de una

experiencia tradicional comunicada por la educación, ya de la experiencia personal del individuo. No se las puede adquirir más que poniéndose en relación con las cosas sobre las que debe ejercerse la acción y actuando uno mismo. Sin duda puede el arte ser esclarecido por la reflexión; pero la reflexión no es un elemento esencial suyo, ya que puede existir sin ella. Hasta no existe un solo arte donde todo sea reflexivo.

Pero entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud mental intermedia. En lugar de actuar sobre las cosas o sobre los seres siguiendo determinadas maneras, se reflexiona sobre los procedimientos de acción, que se emplean así; con vistas, no a conocerlos y a explicarlos, sino a apreciar lo que valen; si son lo que deben ser; si no será útil modificarlos, y en qué manera, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos. Estas reflexiones toman la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por lo mismo, se acercan a la ciencia. Pero las ideas, que están combinadas así, tienen por objeto, no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción. No son movimiento, pero están muy cercanos al movimiento, que ellas tienen por función orientar. Si no son acciones, son, por lo menos, programas de acción

y, por lo mismo, se acercan al arte. Tales son las teorías médicas, políticas, estratégicas, etc. Para expresar el carácter mismo de esta clase de especulaciones proponemos que se les llame teorías prácticas. La pedagogía es una teoría práctica de este género. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan.

III. Pero la pedagogía así entendida está expuesta a una objeción, cuya gravedad no puede disimularse. Indudablemente, se dice, una teoría práctica es siempre posible y legítima cuando puede apoyarse sobre una ciencia constituída e indiscutible, de la cual no es más que la aplicación. En este caso, en efecto, las nociones teóricas de donde se deducen las consecuencias prácticas tienen un valor científico que se comunica a las conclusiones sacadas. Así, la química aplicada es una teoría práctica que no es más que el desarrollo activo de las teorías de la química pura. Pero una teoría práctica no vale más que lo que valen las ciencias de donde saca sus nociones fundamentales. Ahora bien, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía? Debería haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta, antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones

de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto. Quedan, de una parte, las otras ramas de la sociología, que podrían ayudar a la pedagogía a fijar el objeto de la educación con la orientación general de los métodos; de otra parte, la psicología, cuyas enseñanzas podrían ser muy útiles para la determinación, detalladamente, de los procedimientos pedagógicos. Pero la sociología es una ciencia que está naciendo; sólo cuenta un número reducido de proposiciones establecidas, si es que las hay. La misma psicología, aunque se haya constituído más pronto que las ciencias sociales, es objeto de toda clase de controversias; no hay cuestiones psicológicas sobre las que no se sostengan todavía las tesis más opuestas. Por lo tanto, ¿qué pueden valer unas conclusiones prácticas que se apoyan en datos científicos, a la vez tan inseguros y tan incompletos? ¿Qué puede valer una especulación pedagógica que carece de todas las bases, o cuyas bases, cuando no faltan por completo, carecen de tal punto de solidez?

El hecho que se invoca así para negar todo crédito a la pedagogía es, en sí mismo, indiscutible. Es cierto que la ciencia de la educación está enteramente por hacer, que la sociología y la psicología están todavía muy poco adelanta-

das. Por tanto, si nos fuese permitido esperar, sería prudente y metódico tener paciencia hasta que estas ciencias hubiesen hecho progresos y pudiesen utilizarse con más seguridad. Pero es que, precisamente, no nos está permitido tener paciencia. No tenemos libertad para plantearnos el problema o aplazarlo; nos está planteado, o, más bien, nos es impuesto por las cosas mismas, por los hechos, por la necesidad de vivir. La cuestión no está completa. Nos embarcamos y tenemos que seguir. Sobre muchos puntos, nuestro sistema tradicional de educación no está ya en armonía con nuestras ideas y nuestras necesidades. Sólo nos queda, pues, elegir entre los dos partidos siguientes: o tratar de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos legó el pasado, aunque ya no correspondan a las exigencias de la situación, o emprender resueltamente el restablecer la perturbada armonía, buscando cuáles son las modificaciones necesarias. De estos dos partidos, el primero es irrealizable y no puede dar resultado. Nada tan vano como esas tentativas para dar una vida artificial y una autoridad de apariencia a instituciones envejecidas y desacreditadas. El fracaso es inevitable. No se pueden ahogar las ideas que esas instituciones contradicen: no se pueden acallar las necesidades que ellas perjudican. Las fuerzas contra las que así se pretende luchar no pueden menos de quedar vencedoras

090

No hay, pues, más recurso que el de poner valientemente manos a la obra, buscar los cambios que se imponen y realizarlos. Pero, ¿cómo descubrirlos, si no mediante la reflexión? Solo la conciencia reflexiva puede suplir las lagunas de la tradición, cuando ésta llega a faltar. Y, ¿qué es la pedagogía, sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con el fin de regularizar su desarrollo? Indudablemente no tenemos a mano todos los elementos que serían deseables para resolver el problema; pero ello no es una razón para que no tratemos de resolverlo, ya que se le tiene que resolver. Lo único, pues, que tenemos que hacer es hacerlo todo lo mejor posible, reunir la mayor cantidad posible de hechos instructivos, interpretarlos con todo el método que podamos poner en ello, con objeto de reducir al mínimo las probabilidades de error. Tal es la función del pedagogo. Nada tan vano y tan estéril como ese puritanismo científico que, bajo el pretexto de que la ciencia no está hecha, aconseja la abstención y recomienda a los hombres que asistan como testigos indiferentes, o por lo menos resignados, a la marcha de los acontecimientos. Al lado del sofisma de ignorancia, hay el sofisma de ciencia, que no es menos peligroso. Sin duda, actuando en estas condiciones se corren riesgos. Pero la acción está

siempre expuesta a riesgos; la ciencia, por muy adelantada que esté, no podría suprimirlos. Todo lo que nos pueden pedir es que pongamos cuanto tengamos de ciencia, por imperfecta que sea, y todo cuanto tenemos de conciencia, para prevenir esos riesgos en lo que de nosotros dependa. Y es precisamente en esto en lo que consiste la función de la pedagogía.

Pero la pedagogía no será sólo útil en estos períodos críticos en que hace falta, con toda urgencia, poner un sistema escolar en armonía con las necesidades del tiempo; hoy día, por lo menos, se ha hecho un auxiliar constantemente indispensable de la educación.

Es que, en efecto, si el arte del educador está formado, antes que por nada, por instintos y por hábitos que se hicieron casi instintivos, es, sin embargo, necesario que la inteligencia no se desentienda de todo ello. La reflexión no podría reemplazar a este arte; pero este arte no podra pasar sin la reflexión, por lo menos a partir del momento en que los pueblos alcanzaron un cierto grado de civilización. En efecto, desde que la personalidad individual se hizo elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la humanidad, el educador debe tener en cuenta el germen de la individualidad existente en cada niño Debe buscar por todos los medios posibles favorecer su desarrollo. En lugar de aplicar a to-

068

dos una manera invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá, por el contrario, variar, diversificar los métodos según los temperamentos y la estructura de cada inteligencia. Mas para poder acomodar con discernimiento las prácticas educativas a la variedad de los casos particulares, hace falta saber a lo que tienden aquéllas, cuáles son las razones de los diferentes procesos que las constituyen, los efectos que producen en las diferentes circunstancias; hace falta, en una palabra, haberlas sometido a la reflexión pedagógica. Una educación empírica, maquinal, no puede dejar de ser opresiva y niveladora. Por otro lado, según se avanza en la historia, la evolución social se hace más rápida; una época no se parece a la precedente; cada tiempo tiene su fisonomía. Sin cesar surgen necesidades nuevas, ideas nuevas; para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen así en las opiniones y en las costumbres, hace falta que la educación misma cambie, y, por consiguiente, que se mantenga en un estado de maleabilidad que permita el cambio. Ahora bien, el único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degenere en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta, mediante la reflexión. Cuando el educador se da cuenta de los métodos que emplea, de su objeto y de su razón de

ser, está capacitado para juzgarlos, y, por lo tanto, propenso a modificarlos, si llega a convencerse de que el objeto que se pretende, ya no es el mismo, o que los medios que tienen que emplearse han de ser diferentes: La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es el obstáculo para los progresos necesarios.

Por esto es por lo que decíamos al empezar, cómo si es verdad que la pedagogía no aparece en la historia más que de una manera intermitente, hay que agregar, no osbtante, que tiende cada vez más a transformarse en una función continua de la vida social. La Edad Media no tenía necesidad de la pedagogía. Era aquélla una época de conformismo, en la que toda la gente pensaba y sentía de la misma manera, en la que todos los espíritus estaban como vaciados en el mismo molde, en que las disidencias individuales eran raras, y además proscritas. Así, la educación era impersonal; el maestro, en las escuelas medievales, se dirigía colectivamente a todos sus alumnos, sin tener la idea de acomodar su acción a la naturaleza de cada uno Al mismo tiempo, la inmutabilidad de las creencias fundamentales se oponía a que el sistema educativo evolucionase con gran rapidez. Por estas dos razones tenía menos necesidad de ser guiado por el pensamiento pedagógico. Pero con el Re-

69

nacimiento todo cambia: las personalidades individuales se separan de la masa social, donde se encontraban hasta entonces absorbidas y confundidas, los espíritus se diversifican; al mismo tiempo, el desarrollo histórico se acelera; una nueva civilización se constituye. Para responder a todos estos cambios, la reflexión pedagógica se despierta, y, aunque no siempre haya brillado con el mismo resplandor, no volverá ya, sin embargo, a apagarse por completo.

IV. Mas para que la reflexión pedagógica pueda producir los efectos útiles que hay derecho a esperar de ella, hace falta que se encuentre sometida a una cultura apropiada.

1.° Hemos visto que la pedagogía no es la educacion, y que no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica, sino guiarla, esclarecerla, ayudarla, si es preciso, a llenar las lagunas que en ella se produzcan, a remediar las insuficiencias que en ella se manifiesten. Al pedagogo no le toca, por tanto, construir íntegramente un sistema de enseñanza, como si antes de él no hubiese existido tal cosa; sino que es preciso, por el contrario, que se aplique, sobre todo, a conocer y a comprender el sistema de su tiempo; sólo con esta condición estará capacitado para servirse de él con discernimiento y juzgar lo que en él puede haber de defectuoso.

Mas para poder comprenderlo, no basta considerarlo tal como es hoy día, porque este sistema de educación es un producto de la historia, que sólo la historia puede explicar. Es una verdadera institución social. Ni siquiera existe otra en la que venga toda la historia del país a repercutir tan integralmente. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés. No se puede, pues, entender nada de lo que son, del objeto que persiguen, si no se sabe lo que constituye nuestro espíritu nacional, cuáles son sus diversos elementos, cuáles los que dependen de causas permanentes y profundas; los que, por el contrario, son debidos a la acción de factores más o menos accidentales o pasajeros: cuestiones todas que sólo el análisis histórico puede resolver. Se discute con frecuencia para saber qué lugar debe corresponder a la escuela primaria en el conjunto de nuestra organización escolar y en la vida general de la sociedad. Pero el problema es insoluble si se ignora cómo se formó nuestra organización escolar, de dónde proceden sus caracteres distintivos, lo que determinó, en el pasado, el lugar que en ella se hizo a la escuela elemental, cuáles son las causas que han favorecido o impedido su desarrollo, etc.

Así, la historia de la enseñanza, al menos, de la enseñanza nacional, es la primera de las propendéuticas para una cultura pedagógica. Natural-

mente, si es de pedagogía primaria de lo que se trata, es la historia de la enseñanza primaria la que se ha de conocer con preferencia. Mas, por la razón que acabamos de indicar, no se la podría separar completamente del sistema escolar más vasto, del cual no es más que una parte.

2.° Pero este sistema escolar no está hecho solamente de prácticas establecidas, de métodos consagrados por el uso, herencia del pasado. En él se encuentran, además, tendencias hacia el porvenir, aspiraciones hacia un ideal nuevo, más o menos claramente entrevisto. Importa conocer bien estas aspiraciones, para poder apreciar qué lugar conviene destinarles en la realidad escolar Ahora bien, éstas se hallan expresadas en las doctrinas pedagógicas; la historia de estas doctrinas debe, pues, completar la de la enseñanza.

Podría creerse, es cierto, que, para llenar su fin útil, esta historia no necesita remontarse hasta muy lejos en el pasado, y puede, sin inconveniente, ser muy corta. ¿No basta conocer las teorías entre las cuales se dividen los espíritus de los contemporáneos? Todas las demás, las de los siglos anteriores, han caducado y no tienen hoy día, al parecer, más que un interés de erudición.

Pero este modernismo no puede, según creemos, hacer otra cosa que empobrecer una de las principales fuentes de que debe alimentarse la reflexión pedagógica.

071

En efecto: las doctrinas más recientes no han nacido ayer; son el resultado de las que las precedieron, sin las cuales, por consiguiente, no pueden ser comprendidas; y así, paso a paso, para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de alguna importancia, hace falta, en general, andar mucho para atrás. Hasta es con esta condición como podemos tener alguna seguridad de que los nuevos puntos de vista que más apasionan los espíritus, no son brillantes improvisaciones, destinadas a caer rápidamente en el olvido. Por ejemplo: para poder comprender la tendencia actual a la enseñanza por las cosas, a lo que puede llamarse el realismo pedagógico, no hemos de limitarnos a ver cómo ella aparece expresada por tal o cual contemporáneo; hay que remontar hasta el momento en que nace esa tendencia, es decir, a mediados del siglo XVIII, en Francia, y hacia fines del XVII, en ciertos países protestantes. Por el solo hecho de que se la considera así unida a sus primeros orígenes, la pedagogía realista se presentará bajo un aspecto absolutamente distinto; nos daremos mejor cuenta de que ella depende de causas profundas, impersonales, que actúan en todos los pueblos de Europa. Y, al mismo tiempo, estaremos en mejores condiciones para descubrir cuáles sean esas causas y, por consiguiente, para juzgar del verdadero alcance

de este movimiento. Mas, por otro lado, esta corriente pedagógica se constituyó en oposición a una corriente contraria, la de la enseñanza humanista y libresca. No podrá, pues, apreciarse debidamente la primera, si no es a condición de conocer también la segunda; y así, nos vemos obligados a remontarnos todavía mucho más lejos en la historia. Esta historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe separarse tampoco de la historia de la enseñanza. Aunque las hayamos distinguido en la exposición, son, en realidad, solidarias la una de la otra. Porque en cada momento del tiempo, las doctrinas dependen del estado de la enseñanza que ellas reflejan, aun cuando reaccionan contra él; y, por otro lado, en la medida en que ejercen una acción eficaz, contribuyen a determinarlo.

La cultura pedagógica debe, pues, tener una base ampliamente histórica. Sólo con esta condición podrá la pedagogía esquivar la censura que muchas veces se le ha dirigido con gran desprestigio de su reputación. Demasiados pedagogos, y entre ellos los más ilustres, han pretendido construir sus sistemas haciendo abstracción de todo lo existente antes de ellos. El tratamiento al cual Ponocrates somete a Gargantúa antes de iniciarle en los métodos nuevos es, en este punto, significativo: le limpia el cerebro *avec élébore d'Anticyre*, con objeto de hacerle olvidar *tout ce qu'il avoit apprins soubz ses anticques precepteurs*. Quería esto decir, bajo forma alegórica, que la nueva pedagogía no debía tener nada de común con la que le había precedido. Pero era a la vez colocarse fuera de las condiciones de la realidad. El porvenir no puede evocarse de la nada: no podemos construirlo más que con los materiales que nos legó el pasado. Un ideal que se construye en oposición al estado de cosas existente, no es realizable, puesto que no tiene raíces en la realidad. Además, es claro que el pasado tenía sus razones de ser; no habría podido durar si no hubiese respondido a necesidades legítimas que no podrían desaparecer de un día para otro; no se puede, pues, hacer tan radicalmente tabla rasa de todo ello sin desatender necesidades vitales. Hé aquí cómo ocurre que la pedagogía no ha sido con demasiada frecuencia más que una forma de literatura utópica. Consideraríamos dignos de lástima a niños a quienes se aplicase rigurosamente el método de Rousseau o el de Pestalozzi. De seguro, estas utopías han podido desempeñar un papel útil en la historia. Hasta su simplismo les ha permitido impresionar más vivamente los espíritus y estimularlos a la acción. Pero, estas ventajas, en primer lugar, no dejan de tener sus inconvenientes; además, para esa pedagogía de todos los días, que todo maestro necesita con vistas a esclarecer y a guiar

072

su práctica cotidiana, hace falta menos entusiasmo pasional y unilateral, y, por el contrario, más método; un sentimiento más presente de la realidad y de las multíplices dificultades a las que importa hacer frente. Este sentimiento resultará de una cultura histórica bien entendida.

3.° Sólo la historia de la enseñanza y de la pedagogía permite determinar los fines que debe perseguir la educación en cada momento del tiempo. Pero, por lo que toca a los medios necesarios para la realización de esos fines, es a la psicología a quien hay que pedirlos.

En efecto: el ideal pedagógico de una época representa, antes que nada, todo el estado de la sociedad en la época que se estudia. Mas para que ese estado se convierta en realidad, es necesario que esté conforme con él la conciencia del niño. Ahora bien: la conciencia tiene sus leyes propias, que han de conocerse para poder modificarlas; por lo menos, si se quieren evitar, en la medida de lo posible, los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objeto reducir al mínimo. Para poder excitar la actividad a desarrollarse en una cierta dirección, hace falta además saber cuáles son los resortes que la mueven y cuál es su naturaleza, puesto que sólo con esta condición será posible aplicarle, con conocimiento de causa, la acción conveniente. ¿Trátase por ejemplo, de despertar el amor de la patria

o el sentido de humanidad? Sabremos tanto mejor encauzar la sensibilidad moral de los alumnos en un sentido o en otro, cuanto más completas y más precisas sean las nociones que tengamos sobre el conjunto de los fenómenos que llamamos tendencias, hábitos, deseos, emociones, etc., sobre las condiciones diversas de que dependen, sobre la forma que presentan en el niño. Según se vea en las tendencias un producto de las experiencias agradables o desagradables que haya podido hacer la especie, o, más bien, por el contrario, un hecho primitivo anterior a los estados efectivos que acompañan su funcionamiento, han de adoptarse maneras muy distintas para regularizar ese funcionamiento. Ahora bien, es a la psicología, y muy particularmente a la psicología infantil, a la que toca resolver estas cuestiones. Así, aunque ésta no tiene competencia para fijar el objeto —ya que el objeto varía según los estados sociales—, no cabe duda de que puede desempeñar un papel útil en la constitución de los métodos. Y como ningún método puede aplicarse de la misma manera a los diferentes niños, es, sin embargo, la psicología la que debería ayudarnos para reconocernos en medio de la diversidad de las inteligencias y de los caracteres. Por desgracia, sabemos que nos encontramos todavía lejos del momento en que ella se hallará realmente en estado de satisfacer este desideratum.

073

Hay una forma especial de la psicologia que tiene para el pedagogo una importancia particularísima: es la psicología colectiva. Una clase, en efecto, es una pequeña sociedad, y no hemos de conducirla como si no fuera más que una simple aglomeración de sujetos independientes unos de otros. Los niños en clase piensan, sienten y actúan de manera distinta a cuando están aislados. En una clase se producen fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de sobrexcitación mutua, de efervescencia saludable, que hace falta saber discenir para prevenir o para combatir los unos, y utilizar los otros. De seguro, esta ciencia se halla todavía completamente en la infancia. Sin embargo, existen ya hoy día un cierto número de proposiciones que importa no dejar de tener en cuenta.

Tales son las principales disciplinas que pueden despertar y cultivar la reflexión pedagógica. En lugar de empeñarnos en formular, para la pedagogía, un código abstracto de reglas metodológicas —empresa que, en un modo de especulación tan variado y tan complejo, no es suficientemente realizable—, nos ha parecido preferible indicar de qué manera entendemos que debería formarse el pedagogo. Queda así determinada una cierta actitud del espíritu frente a los problemas que le corresponde tratar.

III

PEDAGOGIA Y SOCIOLOGIA

Señores:

Es grande honor para mí, del cual siento vivamente todo el peso, tener que sustituir en esta cátedra al hombre de elevada inteligencia y de firme voluntad, a quien debe Francia en tan gran parte la renovación de su primera enseñanza. En contacto íntimo con los maestros de nuestras escuelas desde que, hace quince años, profeso la pedagogía en la Universidad de Burdeos, he podido ver de cerca la obra a que quedará definitivamente ligado el nombre de monsieur Buisson, y conozco por tanto toda su grandeza. Sobre todo cuando nos remontamos en espíritu al estado en que se encontraba esta enseñanza cuando se emprendió la reforma, es imposible dejar de admirar la importancia de los resultados obtenidos y la rapidez de los progresos realizados. Las escuelas aumentadas, y material-

975

❖ ***Steinsleger, José.***
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 41 – 49)

II. Población
El nuevo enemigo

Prohibido nacer

CUANDO LA POBLACIÓN mundial superó los 2 500 millones de habitantes en 1950, los economistas liberales y los sociólogos funcionalistas de los países ricos desempolvaron las ideas de Malthus y las combinaron con el liberalismo deshumanizado en ciernes. El capitalismo moderno encontró así una doctrina específica para tratar los temas de la creciente poblacional mundial: el *neomaltusianismo.*

La preocupación de los neomaltusianos era inequívoca: de un lado, el crecimiento poblacional; por el otro, la irrupción política de las ex colonias europeas, ahora repúblicas independientes, con mayoría de votos en la flamante Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1945).

De allí en más el tema poblacional empezó a ser visto como "problema". Solamente que en la visión neoliberal y neomaltusiana, la palabra "población" ya no tenía la significación de gente sino de "pobres". Gente pobre de piel café, negra o amarilla que ejercía presión y que exigía el respeto a sus derechos.

Durante los primeros años de la "guerra fría" los problemas de la población mundial fueron poco debatidos. Pero el descubrimiento de la píldora anticonceptiva en la mítica década de

los sesenta y la independencia de gran parte de las países colonizados aceleró el debate sobre el tema poblacional.

En 1962, cuando el demógrafo italiano Carlo Cipolla estimó que en 600 años habría tantos seres humanos en la Tierra que cada uno de ellos dispondría de sólo un metro cuadrado para vivir el gobierno sueco recomendó a la ONU la inclusión del término "población" en sus documentos de estudio.

Cinco años más tarde se creó el Fondo de Naciones Unidas para la Población (FNUAP, 1967). Y en 1968 hubo dos hechos significativos: el biólogo Paul Ehrlich explica la tesis de "crecimiento cero" en su libro *The Population Bomb* y Robert Mc Namara, ex secretario de Defensa de los Estados Unidos, llega a la presidencia del Banco Mundial (BM).

Para entonces, la estrategia desarrollista propuesta en 1949 por el presidente Harry Truman (la sociedad industrial, meta universal) demostró ser inviable en los países pobres. Sin embargo, Mc Namara no desechó las ideas centrales de Truman (la sociedad industrial avanzada, meta a lograr). Pero en vez de concentrar el esfuerzo en los países a desarrollar el BM priorizó la atención de los grupos sociales: pequeños agricultores, mujeres, pobres, necesidades básicas y medio ambiente se convirtieron en motivo de estrategias focalizadas.

Con la Fundación Rockefeller, el BM volcó el peso del organismo a favor del control de la natalidad y la adopción de políticas neomaltusianas extremas. El equilibrio de la población no fue emprendido a través del desarrollo social sino en lugar del desarrollo: la esterilización de los pobres. Propósito que apuntaba a la prevención indiscriminada de los nacimientos con medios técnicos coercitivos que dañaban la salud de las mujeres, a más de socavar su autodeterminación.

La idea predominante era que la declinación del crecimiento poblacional permitiría alcanzar los niveles de desarrollo más altos.

Pese al descrédito creciente de las políticas de control natal distintos métodos, refinados o violentos, siguieron usándose

con el propósito de negar a las mujeres pobres la capacidad de decidir sobre el número de hijos deseados o el uso de técnicas de regulación de la fecundidad que no representasen una amenaza para su salud. Uno de los testimonios más hermosos y sobrecogedores fue la película *Yawar Malku* (1971), del cineasta boliviano Jorge Sanjinés, filmada en Bolivia... un país despoblado.

"Antes, nuestros cuerpos estaban controlados por nuestros hombres. Ahora están controlados por nuestros hombres y nuestro gobierno", fue el comentario de una campesina de Puerto Rico, donde en la década de los setenta se llevó a cabo la esterilización masiva de millares de mujeres pobres.

La fe ciega en el estado planificador fue sustituida por la fe ciega en las fuerzas del mercado. Sin embargo, pese a que en asuntos de población la disminución de la fecundidad y el tamaño más pequeño de la familia nuclear no conducía al bienestar supuesto por la teoría, las políticas de control de la natalidad siguieron vigentes en determinados ámbitos geográficos del mundo.

Por ejemplo, el programa de control poblacional de la India fue uno de los principales y más grandes e ilustra dramáticamente el uso de la coerción. En 1976, bajo el estado de emergencia, fueron promulgadas una variedad de leyes y regulaciones sobre la esterilización. Multas y encarcelamiento amenazaban a las parejas que no estaban esterilizadas después de tener tres hijos.

Los hombres eran capturados mediante la fuerza bruta para su esterilización en campamentos donde se les aplicaba la vasectomía. Estos abusos ayudaron a derrocar el gobierno de 1977.

Sujeta durante dos décadas a confusas connotaciones y la simple distribución de anticonceptivos o experimentos de esterilización masiva, la expresión "control de la natalidad" ha caído en desuso.

En la actualidad la Unión Europea y gran parte de los países de la ONU consideran que el "control de la natalidad", la "regu-

076

lación de la fecundidad" y la "planificación familiar" ya no deben ser motivo de duda conceptual. Tema que comentaremos más adelante.

La OMS reconoce que la esterilización y la contraconcepción se han impuesto a grupos vulnerables que por diversas razones (étnicas, culturales, políticas o económicas) amenazan los intereses de los poderosos que toman las decisiones a nivel nacional o local. El concepto de "sobrepoblación" es el que justifica este tipo de acciones.

El fantasma neomaltusiano

En 1994, el demógrafo Robert Blum defendió la tesis del "crecimiento cero". En caso contrario, opinó, sobrevendrá un Apocalipsis que hará de las profecías de san Juan una modesta ocurrencia del Evangelio. Como dicen en Chile, Blum "rayó la cancha": un billón de habitantes. Un millón de millones de seres sería el punto de saturación de "este pequeño viajero estelar que es nuestro hogar".

¿Falta mucho? No tanto: 285 años. Ocho generaciones: tres vidas humanas que alcancen los 95 años. Imaginar la proyección es fácil pues desde la era neolítica han transcurrido apenas 150 generaciones.

Distribuida en la superficie terrestre la población actual de 5 750 millones se dispersaría a razón de 42 personas por kilómetro cuadrado. Con 13 mil millones, la densidad ascendería a 96 personas. Y con un billón de habitantes, a 7 363 personas por kilómetro cuadrado.

Tal forma de aplicar el cálculo exponencial, propio de la esquizofrenia neomaltusiana, equivale a la metáfora que identifica a la computadora con la mente humana cuando sabemos que la computadora es un artefacto que maneja símbolos formales y la mente humana no es un programa de computadora.

077

Con todo, la inquietud es razonable. ¿Sobrevivirán nuestros nietos y bisnietos cuando en el 2050 la tierra tenga doce mil millones de personas, cuando sólo China esté habitada por 2 232 millones, cantidad cercana a la del mundo en 1950?

Otra pregunta válida consistiría en preguntarnos por qué al imaginar el futuro los grupos económicos dominantes nos alarman con visiones tan catastrofistas como la de Malthus a fines del siglo XVIII.

A Hollywood le encanta alimentar el catastrofismo neomaltusiano. Y motivo de investigación aparte sería investigar las causas por las que *"la industria de los sueños"* prefiere las pesadillas racionalistas de un Frankenstein al vuelo humanista de un Julio Verne.

Recordemos *Cuando el destino nos alcance*, de los años setenta. En una hipotética megalópolis del futuro, la misión de la policía consiste en cazar a los pobres a bordo de motoniveladoras que portan palas gigantescas. Los miserables recogidos en las calles de la ciudad (sí, ¿cuál otra si no Nueva York?) terminan sus días en una fábrica que los convierte en galletas para el consumo humano.

En la lucha contra el "mal" los vencedores son los ricos. Que conducían las palas, por supuesto. ¿Y la reciente *Independence Day* que nos cuenta de la invasión destructora de los extraterrestres a los Estados Unidos?

Pero entre una y otra expresión de la paranoia hollywodense existe una diferencia sustantiva. La primera fue meritoria y se anticipó a una realidad objetiva: ricos *vs* pobres. En cambio, el estreno de la segunda coincidió "casualmente" con la aprobación de las leyes que niegan atención médica a las mujeres, niños y trabajadores ilegales que a diario cruzan la frontera sur de Estados Unidos.

Por tanto, el futuro que nos aguarda es "de película". Si la población sigue creciendo al ritmo actual no habrá suficientes alimentos para llenar tantas bocas: imágenes pesadillescas de un mundo acosado por la miseria generalizada, megahambrunas,

desórdenes civiles incontrolables, enfrentamientos raciales, anarquía, promiscuidad, degradación sin límites morales, criminalidad rampante, contaminación, desertificación global del tamaño de toda la tierra y, posiblemente, alguna invasión de extraterrestre para que los genios de los "efectos especiales" no sean víctimas de la desocupación.

Por ahora, el aumento de la violencia criminal en los Estados Unidos, de la que son víctimas millares de niños y mujeres a diario, así como la ausencia de políticas destinadas a frenar la criminalidad, ha llevado a que la única terapia concebida sea el castigo. Acaso por esto, frente a un déficit de casi cinco millones de viviendas, la mitad de las construcciones públicas fueron cárceles en los últimos diez años.

Antimaltusiano y optimista, los datos del catastrofismo no inquietan a economistas como el filipino Bernard Malvar Villegas. Miembro de la comisión que redactó la nueva Constitución bajo el mandato de la presidenta Corazón Aquino, Malvar Villegas es doctor en economía por la Universidad de Harvard, decano de la escuela de Economía de Manila, consultor del presidente Fidel Ramos e integrante de varias corporaciones transnacionales.

Su opinión se inscribe en las corrientes tecnocráticas de un optimismo ingenuo y conservador muy *new-age:* "ahora mismo, toda la población del mundo podría vivir en el estado de Texas y con un estilo de vida superior al de Hong Kong". Citó los casos de su país, con 65 millones de habitantes y una densidad de 200 personas por kilómetro cuadrado y Hong-Kong con una densidad de 4 000 personas por kilómetro cuadrado y un ingreso de 17 000 dólares anuales per cápita.

Malvar Villegas cree en la posibilidad de evitar la debacle aterradora prevista por los neomaltusianos. Su esperanza está depositada en "la enorme capacidad de invención y desarrollo de las tecnologías que la humanidad ha demostrado en los últimos 250 años". Calificó de "pesimistas" a los que "siempre hablan de crecimiento de la población" y afirmó que "los recursos del planeta en modo alguno son limitados".

078

Seguidamente, veremos que el crecimiento de la población es mucho más que un desafío tecnológico, imposible de afrontar con el simple establecimiento de metas cuantitativas.

Analogías y anomalías

Bangladesh y Holanda, por ejemplo, figuran entre los países con mayores densidades de población y sus geografías son muy parecidas: tierras bajas y fácilmente inundables sobre el delta de los ríos Ganges y Rhin, respectivamente. Sin embargo, Bangladesh está entre los veinte países más pobres del mundo y Holanda forma parte de los veinte más ricos.

¿Son los holandeses más desarrollados que los bengalíes porque son más ricos? Muchos se pronunciarán afirmativamente. Otros preferirán advertir que el bienestar de Holanda es posible merced a aquello de lo que Bangladesh carece: bajísima mortalidad infantil, ausencia de desnutrición, elevado nivel educativo, amplia seguridad social, familias reducidas y mujeres con tiempo para teorizar sobre la liberación femenina.

En Holanda es innecesario multiplicar la prole para aumentar el ingreso familiar o cuidar enfermos, ancianos y niños de la familia. Si la analogía es válida la anomalía no puede ser justificada por razones "culturales". Cuando hace ocho mil años Holanda era un terreno baldío, la cultura bengalí irradiaba sus conocimientos a la china, la sumeria y la egipcia.

Por su lado, Canadá o Australia, con bajísimas densidades de población, tienen altos niveles de ingreso. En el polo opuesto, varios países africanos, con densidades igualmente bajas, padecen hambrunas.

Y en el medio Nueva Zelanda, con una tasa de natalidad y una economía similar a la de Argentina, tiene un ingreso por habitante tres veces superior con una superficie diez veces más chica y con una población nueve veces inferior.

Como en los casos referidos, la analogía es válida. Al empezar el siglo, cuando Argentina se perfilaba como una potencia económica, Nueva Zelanda era un conjunto de pueblitos de madera tutelados por la corona británica.

En otras latitudes, España figura entre los países más "atrasados" de Europa en tanto que Portugal es uno de los más pobres. España cabe 48 veces en América Latina y Portugal 315 veces. La población española es diez veces menor a la de América Latina y el Caribe y la de Portugal cuarenta veces menor.

No obstante, el PIB de España equivale a casi la mitad del PIB de América Latina y el Caribe y supera al PIB de Argentina y México juntos. En tanto que Portugal tiene un PIB ubicado en el cuarto lugar, por debajo de los países más "ricos" de América Latina y por encima del resto.

Inclusive, el PIB de Portugal supera en un 26% al de Venezuela. "potencia petrolera" y duplica al "jaguar" de América del Sur, Chile, cuya población es similar a la de Portugal pero con una geografía ocho veces más grande.

En conclusión, la geografía y la economía política del mundo nos demuestran que no existe una relación directa entre densidad de población y nivel de vida. Así como tampoco que las altas tasas de natalidad sean causas del "subdesarrollo".

El crecimiento poblacional es consecuencia directa del modelo de desarrollo global cuya "eficiencia" consiste en engendrar más pobreza y más miseria. Porque no sólo la población del mundo está desigualmente repartida. También la apropiación de los recursos es desigual.

Durante la llamada "guerra fría" (1945-1989) el mundo vivió con el alma en vilo. De un lado, las grandes potencias sometieron a todos al chantaje nuclear; por el otro, hubo una situación peculiar y ambivalente: los pueblos de Europa del Este en lucha contra las formas de opresión del socialismo antihumanista y los pueblos de las ex colonias luchando contra el capitalismo antidemocrático.

079

Así, cuando en 1989 la caída del muro de Berlín puso fin a la esquizofrenia de este proceso, lo único que quedó claro es que bajo sus escombros yacía el conjunto de las ideologías totalitarias pensadas desde la revolución francesa. El muro se había caído hacia ambos lados. Cosa que llevó a muchos entusiastas a imaginar "el fin de la historia".

Evaporada la noción política de "enemigo" los países ricos resucitaron el fantasma de Malthus. El nuevo "enemigo" se llama "población": "el peligro del crecimiento poblacional". Expresión que fuera de los congresos bienpensantes se denomina a secas "avalancha de los pobres". Pobres que a más de no ser blancos, como antes, son, como siempre, sospechosos de "barbarie".

Lo paradójico es que la propia salvación de los países ricos, inquietos por la disminución constante de su población, depende de la flexibilización de sus leyes migratorias. De lo contrario, seguirá cayendo.

De ahí que el endurecimiento de las políticas de inmigración a Estados Unidos y Europa, estimulado por políticos que en la defensa de la autarquía y el racismo creen compensar su escasa credibilidad política, pronostica males bien conocidos: racismo y nihilismo terrorista, aumento del consumo de drogas fuertes y fundamentalismos religiosos que prosperan en las filas de jóvenes inseguros y desconfiados, partidarios del inmediatismo y el egoísmo, a la deriva y sin porvenir.

La juventud de los países pobres emigra como los campesinos, hacia las "luces de la ciudad". Pero la pobreza de la que huye, en vez de resolver el temido crecimiento poblacional, sólo consigue incrementarlo. Porque nadie puede vivir sin afecto y hay que compensar la pérdida del compañero, de los hijos y de los integrantes de la comunidad que, sin desearlo, se van para no volver.

III. La sociedad como realidad subjetiva

❖ ***Berger, P.L. y T. Luckmann.***
"La Construcción Social de la Realidad".
Amorrotu Editores, Buenos Aires, 1993.
(págs. 164 - 227)

1. INTERNALIZACIÓN DE LA REALIDAD

a) *Socialización primaria.*

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

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 social [1].

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 extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

[1] Nuestra concepción de "comprender" deriva tanto de Weber como de Schutz.

080

Solamente cuando el individuo 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 al individuo ya 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 dos [2].

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 socialización [3] y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un 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 que 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

[2] Nuestras definiciones de la socialización y sus dos subtipos siguen de cerca el uso corriente en las ciencias sociales; solo 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.

081

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 que su mismo vecino de clase baja [4].

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 que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible [5]. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea 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 adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes [6]; 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 es subjetivamente

[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 tenderían a confirmar este 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)*.

asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se *identifica con* sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad, que ya analizamos antes.

Aunque los detalles de esta dialéctica tienen, por supuesto, gran importancia para la psicología social, excederíamos 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 solo acepta 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 solo *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, que a su vez implica una ubicación social determinada [8]. 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 del mundo social son nada más que aspectos diferentes del *mismo* proceso de internalización, 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 internalización de normas existe una progresión que va desde "Mamá está enojada conmigo *ahora*" hasta "Mamá se enoja conmigo *cada vez* que derramo la sopa". A medida que otros significantes adicionales (padre, abuela, hermana mayor, etc.) apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la generalidad de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo viene cuando el niño reconoce que *todos* se oponen a que derrame la sopa y la norma se generaliza como "*Uno* no debe derramar la sopa", en la que "uno" es él mismo como parte de la generalidad que incluye, en principio, *todo aquello* de la sociedad que resulta significante para el niño. Esta abstracción de los "roles" y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado [9]. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación. Ahora no solo tiene una identidad *vis-à-vis* de este o aquel otro significantes, sino también una identidad *en general*, que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma, no importa qué 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 auto-identificación como no derramador de sopa.

La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización 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 internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, éste constituye, por cierto, el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización.

Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva. Lo que es real "por fuera" se

[7] Aunque este punto no podría detallarse aquí, ya se ha dicho bastante para señalar la posibilidad de una psicología social genuinamente dialéctica. Esta última tendría igual importancia para la antropología filosófica y la sociología. 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 del pensamiento científico-social) haría innecesaria la búsqueda de alianzas teóricamente insostenibles con el freudianismo o con el psicologismo conductista.

[8] Sobre la nomenclatura, *cf.* Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, pp. 253 y sigs.

[9] El concepto del "otro generalizado" se usa aquí totalmente en el sentido de Mead.

082

corresponde con lo que es real "por dentro". La realidad objetiva puede "traducirse" fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones. Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría 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" que 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 internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su 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 entendida de aquél y aparte de ésta. La biografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera *y* dentro de la sociedad [10]. Esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva 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.

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 posibilidades de optar por otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta.* Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado. 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

[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.

083

disponen 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 mano. Esto tiene un corolario importante. Como 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: lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse en desencantos posteriores, el recuerdo de una certeza ya nunca repetida —la certeza de los primeros albores de la realidad— sigue adherido al mundo primero de la niñez. De esa manera, la socialización primaria logra 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 se internalizan en la socialización primaria varían, claro está, de una sociedad a otra. Algunos se encuentran en todas partes. Es, por sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, y 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 muchachitos 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 etapas biográficas posteriores: la valentía que le permitirá sobrellevar un día plagado de pruebas de voluntad por parte de sus iguales y de muchos otros, y también la valentía que se requerirá más adelante, al iniciarse como guerrero, o cuando haya que comparecer ante el dios. Estos programas, tanto el inmediatamente aplicable como el anticipatorio, establecen la diferencia entre la identidad propia y la de otros: niñas, niños esclavos, o niños de otro clan.

Por último, existe internalización de, por lo menos, los rudimentos del aparato legitimador: el niño aprende "por qué" los programas son lo que son. Hay que ser valiente, porque hay que hacerse un hombre de verdad; hay que realizar los rituales, porque de otro modo los dioses se encolerizarán; hay que ser leal al jefe, porque solo 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 solo en las personas de los otros significantes, sino también en sus definiciones de la situación. El mundo de la infancia es masivo e indudablemente real [11]. Probablemente no podría menos de ser así en esta etapa del desarrollo de la conciencia. Solo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda. Y, probablemente, esta necesidad de un protorrealismo en la aprehensión del mundo resulte pertinente 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 le infunda confianza en que "todo está muy bien", repitiendo la frase que posiblemente las madres repiten con más frecuencia a sus hijos llorosos. El descubrimiento posterior de que algunas cosas distan de estar "muy bien" puede resultar más o menos chocante según las circunstancias biográficas, pero en cualquiera de los casos es probable que el mundo de la niñez retenga su realidad peculiar en la retrospección, y siga siendo el "mundo del hogar" por mucho que podamos alejarnos de él en épocas posteriores, hacia regiones que no tengan nada de familiar para nosotros.

La socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Todo programa de esa clase entraña cierto reconocimiento social del crecimiento y la diferenciación biológicos. Así pues, en cualquier sociedad todo programa debe reconocer que no es posible pretender que 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 o 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 niñez 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) tendía a considerar a los niños como naturalmente "inocentes" y "dulces"; otras los consideraban "pecadores e impuros por naturaleza", diferentes de los adultos solo 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 en el programa 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 necesitaría menos palabras para comprender que no debe masturbarse, porque eso causa enojo a su ángel guardián, que para comprender el argumento de que la masturbación interferirá su ajuste sexual posterior. Los requerimientos del orden institucional general afectarán además la socialización primaria. Se requieren diferentes habilidades en diferentes edades en una sociedad por oposición a otra, o aun en diversos sectores de la misma sociedad. La edad en la que en una sociedad puede considerarse conveniente que un niño aprenda a conducir un

[11] Compárese la realidad masiva del mundo infantil de Piaget.
[12] Compárese Lévy-Bruhl sobre lo filogenético análogo al "realismo" infantil de Piaget.
[13] *Cf.* Philippe Ariès, *Centuries of Childhood* (Nueva York, Knopf, 1962).

automóvil puede ser, en otra 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 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 contemporáneo de clase baja experimenta por primera vez el odio a la policía y a 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 está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalización 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, cómo se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, cómo 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. Todo el conocimiento sería relevante en general, variando los diferentes individuos solo en lo referente a sus perspectivas de aquél. Esta concepción resulta útil para plantear un caso limitativo; pero no existe ninguna sociedad, dentro de las que conocemos, que no posea *cierta* división del trabajo y, concomitantemente, *cierta* distribución social del conocimiento, por lo que, mientras así ocurra, la socialización secundaria se vuelve una necesidad.

La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Por supuesto que también el conocimiento relevante en general puede estar distribuido socialmente —por ejemplo, en forma de "versiones" basadas sobre la clase—, pero a lo 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 definen institucionalmente. Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos 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 requiere la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los "submundos" internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos.

Además los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador, acompañados con frecuencia por símbolos rituales o materiales. Por ejemplo, puede surgir una diferenciación entre los soldados de infantería y 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 usos, y a las situaciones que surjan con motivo de la vida de la caballería, todo lo cual no resultará 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 el trasero de su caballo en circunstancias similares. En otras palabras, se construye un cuerpo de imágenes y alegorías sobre la base instrumental del lenguaje de la

980

caballería. Este lenguaje específico de un "rol" lo internaliza *in toto* el individuo cuando se adiestra para el combate ecuestre. Llega a ser un hombre de caballería no solo cuando adquiere 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 vea la cola de su cabalgadura", "Nunca dejes de recordarle a una mujer el contacto de las espuelas", "Quien cabalga rápido en la guerra también es rápido en el juego", etc. Cuando haya necesidad, este cuerpo de significados será sustentado por legitimaciones 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 reciben los fetiches de cola de caballo para lucir alrededor del cuello

El carácter de una socialización secundaria como la citada depende del *status* del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. Se necesita entrenamiento para conseguir que un caballo tire de un carro de abono o para luchar montado sobre él en el combate. Pero una sociedad que limita el uso de los caballos nada más que para tirar de los carros de abono no es probable que embellezca esta actividad con rituales o fetichismos elaborados, ni tampoco es probable que los encargados de realizar esta tarea se identifiquen con su "rol" de manera profunda; en esos casos las legitimaciones han de ser 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].

[14] Compárense aquí los análisis antropológico-culturales de los "ritos de pasaje" relacionados con la pubertad.

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 formado con anterioridad y con un 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 haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse 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 virtud en la propia persona, no resultará difícil transferir esa misma virtud al caballo propio. Pero si se ha aprendido que ciertas obscenidades 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 y mantener la coherencia en la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conceptuales para integrar los diferentes cuerpos de conocimiento.

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 de la estructura fundacional de ese conocimiento. Por ejemplo, para aprender ciertas técnicas de la caza primero hay que aprender a escalar montañas, o para aprender cálculo matemático 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 aspirar a un puesto en la administración irlandesa. Esas estipulaciones son extrínsecas al conocimiento requerido pragmáticamente para desempeñar los "roles" de adivinador, embalsamador o empleado administrativo irlandés. Se han establecido ins-

080

titucionalmente para realzar 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 de 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 sociólogo investigador, aunque esta actividad podría realizarse realmente con mayor eficacia si no se tuviera el lastre de una "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 prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Dicho más rudimentariamente, es necesario amar a la propia madre, pero no a la maestra propia. La socialización en la vida posterior comienza típicamente a adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo. Esto plantea problemas especiales que analizaremos un poco más adelante.

En la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad *tout court*; el niño internaliza 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 deben realmente al reconocimiento de que el mundo de los propios padres *no* es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizás hasta con una connotación peyorativa. Por ejemplo, cuando el niño es más grande llega a 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 suele aprehenderse el contexto institucional. Huelga aclarar que esto no precisa necesariamente una comprensión sofisticada de todas las implicaciones del contexto institucional. Con todo, el hijo de los campesinos incultos, para seguir con el mismo ejemplo, aprehende verdaderamente a su maestro de escuela como funcionario institucional de una manera como nunca aprehendió a sus padres, y comprende 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 interacción social entre maestros y educandos puede formalizarse. Los maestros no tienen por qué constituir 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 enseña un maestro de tantos puede enseñarlo otro. Cualquier funcionario de su tipo podría enseñar ese tipo de conocimiento. Los funcionarios individuales pueden, por supuesto, diferenciarse subjetivamente de diversas maneras (porque sean 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 que estas internalizaciones tienen realidad, es más fugaz). Se necesitan fuertes impactos biográficos para poder desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, pero éstos 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 secun-

080

darias. 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 solo 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 solo es posible después que se ha efectuado la socialización primaria. Expresado nuevamente en forma rudimentaria, al niño le resulta más fácil "esconderse" de su maestro que de su madre. Inversamente, puede decirse que el desarrollo de esta capacidad de "esconderse" constituye un aspecto importante del proceso para llegar a la adultez.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo 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 de escuela trata de hacer "familiares" los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el "mundo hogareño" del niño), relevantes (o sea, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes en 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 preciso de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento.

Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad. Una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la "lengua materna". Durante largo tiempo cada elemento del nuevo idioma que se está aprendiendo se 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 llega a 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 tiene la "lengua materna". *Mutatis mutandis*, las mismas características de 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 pueden resultar de utilidad pragmática, porque permiten aprender secuencias racional y emocionalmente controladas. Pero como los contenidos de este tipo de inter-

[15] El concepto de "distancia del «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 prensa). Nuestro análisis sugiere que esa distancia *solo* 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 punto muy interesante sugerido por nuestro análisis se refiere a los límites estructurales dentro de los cuales puede resultar viable un "modelo goffmaniano" de interacción social, a saber, las sociedades estructuradas de tal manera que los elementos decisivos de la realidad objetivada se internalizan 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 moderna) con un "modelo dramático" *tout court*. Después de todo, han existido otros dramas además del hombre-organización contemporáneo empeñado en el "manejo de impresiones".

080

nalización poseen una realidad subjetiva frágil y no confiable, en comparación con la de 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 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. Esta diferencia proviene 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 inconmensurablemente más alto de identificación e inevitabilidad que un ingeniero. Pero, en este caso, la necesidad proviene no 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 puede 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 carga afectiva del proceso de socialización. En particular, involucran la institucionalización de un elaborado proceso de iniciación, un noviciado, en cuyo curso el individuo llega a comprometerse con la realidad que está internalizando. Cuando el proceso requiere una transformación real de la realidad "familiar" del individuo, llega a constituir una réplica lo más aproximada posible del carácter de la socialización primaria, como veremos un poco más adelante. Pero aun exceptuando esa transformación, la

680

socialización secundaria adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios. La relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de "significación", vale decir que los elencos socializadores 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; se "entrega" a la música, a la revolución, a la fe, no en forma parcial, sino con lo que subjetivamente constituye su vida entera. La prontitud para sacrificarse 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 actuales debe comprometerse con la música con una intensidad emocional que resultaba innecesaria en la Viena del siglo XIX, justamente porque en 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 en una situación pluralista plantea 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 entendérselas con el problema del "deslizamiento de la realidad" e idean técnicas para que esa misma realidad "quede adherida". No es de sorprender que hayan descubierto el recurso evidente de 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 requerido en el caso de los reclutas, hecho que se refleja claramente en los respectivos procesos de adiestramiento. De manera similar, hay 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 le impone un "análisis didáctico", cosa que solamente se le sugiere al trabajador social, etc. 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 resulte 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 gran complejidad, tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel exclusivo 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 a 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 exclusiva, porque los jinetes más veteranos pueden enseñar a los más jóvenes. El desenvolvimiento de la educación constituye, por supuesto, un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria, que se efectúa bajo los auspicios de organismos especializados. La consiguiente declinación de la familia como agente de socialización secundaria se conoce demasiado bien para que nos extendamos aquí en mayores detalles [17].

[16] Los estudios de la sociología de las ocupaciones, en particular los efectuados por Everett Hughes, ofrecen material interesante con respecto a este punto.

c) *Mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva.*

Como la socialización nunca se termina y los contenidos que la misma internaliza 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 de la objetiva, sobre la realidad tal cual se aprehende en la conciencia individual más que como se define institucionalmente.

La socialización primaria internaliza una realidad aprehendida 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 aun cuando este último retenga su realidad masiva y establecida *in actu,* estará amenazado por las situaciones marginales de la experiencia humana que no pueden descartarse por completo de la actividad cotidiana. Siempre existe la presencia obsesionante de las metamorfosis, las que realmente se recuerdan y las que solo se sienten como siniestras posibilidades. Existen también las definiciones en competencia de la realidad que pueden presentarse socialmente y que resultan una amenaza más directa. Una cosa es que un decoroso padre de familia sueñe con orgías indescriptibles en la soledad de la noche, y otra muy distinta ver que esos sueños se representan empíricamente por una vecina colonia de libertinos. Los sueños pueden aislarse con más facilidad dentro de la conciencia como "absurdos" que se hacen a un lado, o como aberraciones mentales de las que nos arre-

[17] *Cf.* Talcott Parsons, *Essays on Sociological Theory, Pure and Applied* (Chicago, Free Press, 1949), pp. 233 y sigs. Una edición posterior ha sido traducida como *Ensayos de teoría sociológica* (Buenos Aires, Paidós, 1963).

060

pentimos 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 dominarla mentalmente. Sea como fuere, es innegable que se puede al menos tratar de negar las metamorfosis de las situaciones marginales.

El carácter más "artificial" 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 se aprehendan 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 adquieren como internalización secundaria, se dan por establecidos en la vida cotidiana. En tanto no se cuestionen socialmente, ninguno de ellos constituye un problema para el individuo. Sin embargo, el desafío tendría que ser mucho más fuerte en el primer caso que en el segundo, para que se cristalizara como amenaza para la realidad establecida de las rutinas respectivas. Un cambio relativamente pequeño en la definición subjetiva de la realidad bastaría para que un individuo diera por establecido que se puede ir a la oficina sin corbata; pero se necesitaría un cambio mucho más drástico para conseguir que fuera, como cosa natural, sin ninguna ropa. El primer cambio podría mediatizarse socialmente solo 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 aprehendería subjetivamente como una profunda conversión, probablemente tras una intensa resistencia inicial.

La realidad de las internalizaciones se halla menos amenazada por las situaciones marginales porque suele resultarles irrelevante. Lo que puede ocurrir es que dicha realidad se aprehenda como trivial justamente porque se pone de manifiesto su irrelevancia para la situación marginal. Así pues, es posible afirmar que la inminencia de la muerte amenaza profundamente la realidad de nuestras auto-

identificaciones previas como hombres, como seres morales, o como cristianos. En la misma situación, mi auto-identificación como subjefe de la sección mercería no resulta tan amenazada cuanto trivializada. Inversamente, puede decirse que 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 las socializaciones secundarias. Morir como hombre tiene sentido, pero casi no lo tiene morir como subjefe del departamento mercería. 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 deberán intensificarse y reforzarse de la manera aludida anteriormente. Los procesos militares y religiosos de socialización secundaria podrían citarse nuevamente a modo de ilustración.

Es conveniente distinguir dos tipos generales de mantenimiento de la realidad: mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, y 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 concreta 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 los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente 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 reflejan el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida.

En el proceso social de mantenimiento de la realidad es posible distinguir entre los otros significantes y los otros menos importantes [18]. Fundamentalmente, todos o por lo

[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), sugieren la expresión

091

menos la mayoría de los otros que el individuo encuentra en la vida diaria le sirven para reafirmar su realidad subjetiva. Esto ocurre aun en una situación tan "no significativa" como viajar en un tren local. El individuo tal vez no conozca a nadie de los 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, sus habituales compañeros de viaje sacan al individuo de la tenue realidad de su adormecimiento 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 reafirma, por supuesto, las más amplias coordenadas de la realidad del individuo. Desde el pronóstico meteorológico hasta los avisos clasificados del periódico, todo le asegura que se encuentra, ciertamente, en el mundo más real posible. Concomitantemente, 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 en el 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 terrores metafísicos consiguen exorcizarlos hasta cierto punto en el curso de sus rituales matinales, rígidamente ejecutados, de manera que la realidad de la vida cotidiana se establece al menos 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, y llega a 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 a su oficina, completamente despierto y seguro de sí mismo.

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 del mantenimiento de la realidad y revisten particular importancia para la confirmación continua de ese elemento crucial de la realidad que llamamos identidad. A fin de seguir confiado en que es realmente quien cree ser, el individuo requiere no solo la confirmación implícita de esta identidad que le proporcionarán aun 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 se acuesta con su secretaria, su identidad se confirma y se amplía, lo que supone que al individuo le agrada que se confirme su identidad. El mismo proceso corresponde para la confirmación de las identidades que al individuo pueden no agradarle. Hasta sus conocidos casuales pueden confirmar su auto-identificación 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 y el 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 solemnemente que, o bien es un hombre importante, o bien es un fracasado irremediable; las tías solteronas, 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 o sus relaciones para el mantenimiento de aquélla. 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 a algunas de esas personas en su condición de otros significantes, y en su lugar recurrir a otros

"otros íntimos" 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 *Intimsphäre*, que se ha empleado mucho en la reciente sociología de lengua alemana y que tiene una connotación muy diferente.

para que le confirmen su realidad significativa: su psicoanalista, por ejemplo, o sus viejos amigos del club. Existen muchas complejidades posibles en esta organización de las relaciones para el mantenimiento de la realidad, especialmente si se trata de una sociedad sumamente móvil y de "roles" diferenciados [19].

La relación entre los otros significantes y el "coro" para mantenimiento de la realidad es dialéctica; o sea que interactúan unos con otros, así como con la realidad subjetiva que sirven para confirmar. Una identificación firmemente negativa por parte del ambiente más general puede llegar eventualmente a afectar la identificación ofrecida por los otros significantes: en el 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, los otros significantes pueden causar efecto eventualmente sobre el ambiente más general: una esposa "leal" puede significar una ventaja en muchos aspectos cuando el individuo trata de imponer una cierta identidad sobre sus colegas de trabajo. El mantenimiento y 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 del "coro" puede apreciarse mejor si se examinan ejemplos de *dis*confirmación de la realidad subjetiva. Una acción disconfirmativa de la realidad por parte de la esposa tiene por sí sola mucho más fuerza que la de una acción similar por parte de un conocido casual, cuyas acciones tendrán que adquirir cierta densidad para poder igualar la fuerza 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 trasciendan al público, quizá tenga para mí más peso que la opinión similar expresada por mi peluquero. Sin embargo, una misma opinión expresada sucesivamente por diez conocidos míos casuales puede llegar a contrarrestar la opinión contraria de mi mejor amigo. La cristalización lograda subjetivamente como resultado de estas definiciones diversas de

[19] Compárese otra vez con Goffman sobre este punto, como también con David Riesman.

la realidad será, pues, la que determine cómo será 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 atribuyo al fenómeno en mi propia definición de la realidad. Para tomar otro caso ilustrativo, si soy católico creyente, la realidad de mi fe no tiene por qué sentirse amenazada 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 tolere 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 tolerarse toda clase de relaciones de grupo secundario con los competidores, en tanto existan relaciones de grupo primario firmemente establecidas dentro de las cuales *una* realidad se reafirma continuamente en oposición con sus competidoras [20]. La manera como la Iglesia católica se ha adaptado a la situación pluralista existente en los Estados Unidos constituye un ejemplo inmejorable.

El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva [21]. Diálogo significa principalmente, por supuesto, que la gente conversa entre sí, lo cual no implica que se nieguen las copiosas emanaciones de comunicación no oral que rodean al habla. Con todo, el habla mantiene una posición de privilegio dentro de todo el aparato conversacional. Importa destacar, empero, que la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el diálogo es implícita, no explícita. El diálogo, mayor-

[20] Los conceptos de "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 Kellner, "Marriage and the Construction of Reality", en *Diógenes*, 46 (1964), pp. 1 y sigs. Friedrich Tenbruck, *op. cit.*, analiza con cierto detalle la función de redes comunicativas para mantener las realidades comunes.

093

mente, no define la naturaleza del mundo en una cantidad de palabras; más bien se efectúa con el trasfondo de un mundo que se da silenciosamente por establecido. De esa manera, un intercambio de frases como: "Bueno, es hora de que salga para la estación" y "Muy bien, querido, que tengas un buen día en la oficina", implica todo un mundo *dentro del cual* estas proposiciones aparentemente sencillas cobran sentido. En virtud de esta implicación, el intercambio confirma la realidad subjetiva de este mundo.

Si esto se comprende, podrá advertirse claramente que la gran parte —cuando no la totalidad— del 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 qué efecto tendría sobre esa cualidad de casual un intercambio de frases como éste: "Bueno, es hora de que salga para 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 suprimen y otros que se agregan, debilitando algunos sectores de lo que ya se da por establecido y reforzando otros. Así pues, la realidad subjetiva de algo de lo que nunca se habla llega a hacerse vacilante. Una cosa es realizar un acto sexual vergonzante, y otra muy diferente es hablar de él antes o después. Inversamente, el diálogo imprime contornos firmes o renglones previamente aprehendidos de manera fugaz e imprecisa. Se puede abrigar dudas sobre la propia religión; esas dudas se vuelven reales de manera muy diferente cuando se discute sobre ellas. Luego, al hablar, nos sumergimos en esas dudas, que se objetivizan como realidad dentro de nuestra propia conciencia. Hablando en general, el aparato conversacional mantiene la realidad recorriendo en el diálogo los diversos elementos de la experiencia y adjudicándoles un lugar definido 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 cómo el lenguaje objetiviza el mundo, transformando el *panta rhei* de la experiencia en un orden coherente. Al establecer este orden el lenguaje *realiza* un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y 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 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 proceso de desenvolvimiento. En el más amplio sentido, todos los que usan 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 define en términos de lenguaje. Existen correspondientes "retornos a la realidad" para el individuo que vuelve a los pocos que 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 a 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 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 incoherencia. 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 ejemplo [22]. 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

[22] Sobre la correspondencia, *cf.* Georg Simmel, *Soziologie*, pp. 287 y sigs.

094

cuando éste se realiza. Podemos ver al ser amado solo 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 se sostienen con el confesor, el psicoanalista o una figura de "autoridad" similar. En este caso la "autoridad" reside en el *status* cognoscitiva y normativamente superior que se adjudica a esos diálogos.

La realidad subjetiva siempre depende, pues, de estructuras de plausibilidad específicas, es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento. Puedo mantener mi auto-identificación como hombre importante solamente en un ambiente que confirme esta identidad; puedo 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 respectivas 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, aun 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. Cuanto más se aíslen estas técnicas de las confirmaciones "cara a cara", menos probabilidades tendrán de mantener el acento de realidad. El individuo que ha 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 eso, llegarán a vaciarse subjetivamente de realidad "viviente" 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 relevancia [23].

[23] A este respecto resulta pertinente el concepto de "grupo de referencia". Compárese el análisis que de esto hace Merton en su *Social Theory and Social Structure; Teoría y estructura sociales* (México, F.C.E.).

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 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 asalte subjetivamente alguna duda acerca de la realidad de que se trate. Sabe que los demás se reirían de él si llegase a expresar sus dudas en alta voz. Puede reírse silenciosamente de sí mismo, encogerse mentalmente de 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 sea reemplazada por una expresión entre ceñuda y pensativa.

En 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, las crisis de realidad pueden presentarse en una cantidad de casos mucho más numerosos 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 también, para tomar otro ejemplo, los procedimientos es-

095

pecíficos 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 un 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 estará 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 me encuentre 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 subjetiva. Hablar de transformaciones, pues, involucra examinar los diferentes grados de modificación. Aquí enfocaremos 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 extremos se comprenderán con mayor facilidad.

En particular, la transformación se aprehende 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 tendrá al menos el mismo cuerpo y vivirá en el mismo universo físico. Con todo, hay ejemplos de transformaciones que parecen totales si se las compara con otras de menor cuantía: las llamaremos alternaciones [24].

[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).

960

La alternación requiere procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos 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 contender 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 que 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 la que se incluye, por supuesto, la identidad), identificación que reproduce inevitablemente las experiencias infantiles en cuanto a la dependencia emocional de otros significantes [25]. Éstos son quienes han de actuar como guías para penetrar en la nueva realidad: representan la estructura de plausibilidad en los "roles" que desempeñan *vis-à-vis* del individuo ("roles" que, en particular, se definen explícitamente en términos de su función re-socializadora) y que mediatizan ese mundo nuevo para el individuo. El mundo del individuo tiene ahora su centro cognoscitivo y afectivo en la 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 par-

[25] El concepto psicoanalítico de "transferencia" se refiere precisamente a 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.

ticularmente en el elenco encargado de la tarea de re-socialización.

El prototipo histórico de la alternación es la conversión religiosa. Las consideraciones antes expresadas pueden aplicarse aquí con la frase *extra ecclesiam nulla salus*. Al decir *salus* queremos significar en este caso (pidiendo las debidas disculpas a los teólogos que pensaban en algo diferente cuando acuñaron la frase) la consumación empíricamente lograda de la conversión. Únicamente dentro de la comunidad religiosa, la *ecclesia*, puede la conversión mantenerse eficazmente como plausible. Con esto no se niega que la conversión 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 tomándola en serio, en conservar el sentido de su plausibilidad. He *ahí* donde interviene la comunidad religiosa, para proporcionar a la nueva realidad la indispensable estructura de 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 no constituye un fenómeno peculiarmente cristiano (a pesar de los rasgos históricamente peculiares de la *ecclesia* cristiana). No se puede seguir siendo musulmán fuera del *'umma* del Islam, ni budista fuera del *sangha*, y 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 comunidad [26]. Las estructuras de plausibilidad de la conversión religiosa han sido imitadas por los organismos de alternación seculares, cuyos mejores ejemplos se encuentran en las áreas del adoctrinamiento político y en la psicoterapia [27].

[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 solo resulta apropiado para un caso históricamente específico en la institucionalización de la religión.

[27] Los estudios de las técnicas del "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 *Asylums*, se acerca a la demostración del paralelo —en cuanto a procedimientos se refiere— con la psicoterapia de grupo en Norteamérica.

La estructura de plausibilidad debe convertirse en el mundo del individuo, desplazando a todos los demás mundos, especialmente a aquel en que el individuo "habitaba" antes de su alternación. Esto requiere que el individuo sea segregado de entre los "habitantes" de otros mundos, especialmente 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 alternalizado se desafilia de su mundo anterior y de la estructura de plausibilidad que lo sustentaba, si 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. 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 circunspectas 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 el diálogo con los otros significantes nuevos transforma la realidad subjetiva, que se mantiene al continuar el diálogo con ellos o dentro de la comunidad que representan. Dicho 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 sistemáticamente [28]. Como esto rara vez se logra del todo, aunque más no sea porque subsiste el re-

[28] Compárese nuevamente con Festinger respecto de la acción de evitar definiciones discrepantes de la realidad.

097

cuerdo 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 solo es la realidad nueva, sino también las etapas por las que ésta se asume y se mantiene, y el abandono o repudio de todas las realidades que se den como alternativa. El aspecto liquidador del mecanismo conceptual tiene particular importancia dado el problema de 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 a la alternación se aprehende 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* colocándola 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 inconscientes urgencias neuróticas". De esa manera la ruptura biográfica se identifica con una separación cognoscitiva entre la obscuridad y la luz.

Además de esta nueva interpretación *in toto*, deben pro-

860

ducirse nuevas interpretaciones particulares de hechos y personas del pasado con significación pasada. Por supuesto que lo mejor para el individuo sería que olvidase 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 dominantemente 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 quieren 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. Ésta 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 alternación dentro de cualquier realidad que se conciba, por inadmisible 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 nexo, 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 individuo [29]. 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 apéndices de realidad apropiados. Pero estas transformaciones en particular no alcanzan a lograr la re-socialización. Construyen sobre la base de internalizaciones primarias y, en general, evitan las discontinuidades abruptas dentro de la biografía subjetiva del individuo. Como consecuencia de esto, encaran 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 en 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 en 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 suele haber una asociación continuada con personas o grupos que eran significativos antes, que siguen en las cercanías, dispuestos 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 ocurren 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 aceptarán con seguridad ciertos cambios en el proceder y en las actitudes de aquél como acompañamiento necesario, y posiblemente aun deseable, de su nueva situación en la vida: "Por supuesto" —se dirán— Irving ha tenido que moderar su judaísmo ahora que se ha convertido en un médico importante; "por supuesto" que ahora se viste y habla de otra manera; "por supuesto" que ahora vota por los republicanos; "por supuesto" se ha casado con una egresada de "Vassar", y tal vez ahora llegue a ser natural que venga solo de tanto en tanto a visitar a sus padres. Esos 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 adquirir movilidad él mismo, garantizan la continuidad biográfica y suavizan las incoherencias que puedan surgir [30].

Procedimientos similares se adoptan en situaciones en las que las transformaciones son de índole bastante drástica pero que se definen como temporarias por su duración, por ejemplo, en el adiestramiento para un servicio militar de corta duración, o en casos de hospitalización durante un período breve [31]. Aquí la diferencia con la re-socialización total resulta particularmente fácil de advertir, comparando con lo que ocurre con el adiestramiento para el servicio militar de carrera o con la socialización de pacientes crónicos

[29] *Cf.* Thomas Luckmann y Peter L. Berger, "Social Mobility and Personal Identity", en *European Journal of Sociology*, V, pp. 331 y sigs., 1964.

[30] Atañen a este punto el concepto de "dirección por otros" de Riesman, y el de "socialización anticipada" de Merton.

[31] *Cf.* los ensayos sobre sociología médica de Eliot Freidson, Theodor J. Litman y Julius A. Roth en *Human Behavior and Social Processes*, compilado por Arnold Rose.

099

cos. En los primeros casos, ya se plantea la coherencia con la realidad e identidad previas (existencia como civil o como persona sana) 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 tendencia a retroyectar al pasado diversos elementos que, en ese entonces, no estaban subjetivamente disponibles. En la socialización secundaria el presente se interpreta de modo que se halle en relación continua con el pasado, con tendencia a minimizar aquellas transformaciones que se hayan efectuado realmente. Dicho de otra manera, la base de realidad para la re-socialización es el presente, en tanto que para la socialización secundaria es el pasado.

2. INTERNALIZACIÓN Y ESTRUCTURA SOCIAL

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo 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 trasfondo 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, pueden hacerse algunas observaciones generales con respecto a los aspectos socio-estructurales del "éxito"

[32] Nuestra argumentación implica la necesidad de un trasfondo macro-sociológico para los análisis de la internalización, o sea, de una apreciación de la *estructura social* dentro de la cual 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 trasfondo.

[33] *Cf.* Gerth y Mills, *op. cit.* También *cf.* Tenbruck, *op. cit.*, quien adjudica un lugar prominente a las bases estructurales de la personalidad en su tipología de las sociedades primitivas, tradicionales y modernas.

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). Inversamente, la "socialización deficiente" debe entenderse en razón de la asimetría 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 muy poco frecuente y se limita a los casos de individuos con los que fracasa aun 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 en 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 íntegra del 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 internalizada. La identidad, pues, se halla sumamente perfilada en el sentido de que representa totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. Dicho con sencillez, todos en gran medida *son* lo que se supone sean. En una sociedad de esa 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 los otros 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 distaban mucho de acarrear felicidad; pero *no* entrañaba el problema de la identidad. Se era un labriego miserable, tal vez hasta rebelde, pero se *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 solo en cuanto a la extensión de realidad subjetiva que aparece ante la conciencia en un momento dado, y no en una diferenciación permanente de "estratos" del yo. Por ejemplo, el labriego se aprehende 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" está "debajo de la superficie", vale decir que está desatendido en la conciencia del labriego. Pero ninguno de los "roles" que plantea como un yo "más profundo" o "más real"; en otras palabras, el individuo en esa clase de sociedad no solo es lo que se supone sea, sino que lo es de manera unificada, "no estratificada" [34].

En tales condiciones la socialización deficiente ocurre solo 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 estigma basado en definiciones sociales [35]. El cojo y el bastardo constituyen prototipos de estos dos casos. Existe también la posibilidad de que la socialización se vea intrínsecamente impedida por inconvenientes biológicos, como en el caso de una 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

[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.*

[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).

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 que puede reaccionar contra su destino con resentimiento o con rabia pero se sentirá resentido o rabioso *qua* 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 emociones bestiales. 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 halla 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 en un anti-mundo con su propio grupo institucionalizado de anti-identidades. El mismo individuo deficientemente socializado está socialmente pre-definido como tipo perfilado: el cojo, el bastardo, el idiota, etc. 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 realidad e identidad se presentan en cuanto los individuos de esa clase se congregan en grupos 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 el grupo marginal de los deficientemente socializados. Al llegar a este punto el grupo iniciará, por supuesto, sus propios procesos de socialización. Por ejemplo, los leprosos y los hijos de leprosos pueden ser estigmatizados dentro de una sociedad. Esa estigmatización tal vez se limite 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 vivos 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 sean 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.

La situación empieza a cambiar cuando existe una colonia de leprosos suficientemente grande y durable para servir de estructura de plausibilidad a las anti-definiciones de la realidad, y del destino de ser leproso. Ser leproso, aunque sea en términos de adjudicación biológica o social, puede ahora considerarse tal vez como signo de una especial elección divina. Los individuos impedidos de internalizar totalmente 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 la anti-identidad pueden ocultarse al conocimiento de la comunidad más general, que todavía pre-define e identifica continuamente a estos individuos como leprosos, y nada más. Se ignora que son "realmente" 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 posible simplemente porque se dispone socialmente de dos respuestas antagónicas: la de la anciana desequilibrada ("Eres un leproso") y la de los propios elencos socializadores de la colonia ("Eres hijo de un dios"). Como el individuo acuerda un *status* privilegiado dentro de su conciencia a 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 este ejemplo un paso más adelante, hasta el

punto en 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, porque si los leprosos pueden negarse a ser lo que se supone son, otros también pueden hacerlo, y quizá hasta uno mismo. Si este proceso puede parecer fantasioso 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 otros significantes de la socialización primaria mediatizan una realidad común, pero desde perspectivas muy diferentes. En cierto grado, por supuesto, todo otro significante 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 solo 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 sí no provoca la amenaza de socialización deficiente. Las versiones masculina y femenina de la realidad se reconocen socialmente y este reconocimiento también se transmite en 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 *identificará* con esa versión. Aun la distribución mínima del conocimiento plantea jurisdicciones específicas para las diferentes versiones de la realidad común. En el caso anterior, la versión feme-

nina se define socialmente como carente de jurisdicción sobre el niño varón. Normalmente esta definición del "lugar adecuado" para la realidad del otro sexo es internalizada por el niño, que se identifica "adecuadamente" con la realidad que se le ha adjudicado.

Como quiera que sea, la "anormalidad" se vuelve posibilidad biográfica si llega a existir una cierta rivalidad entre definiciones de la realidad, que permita la opción entre ellas. Por una variedad de razones biográficas, el niño puede hacer una "elección equivocada". Por ejemplo, un varón puede internalizar elementos "inadecuados" del mundo femenino porque su padre está ausente durante el período crucial de la socialización primaria que administran exclusivamente su madre y sus hermanas mayores. Éstas pueden mediatizar las definiciones jurisdiccionales "adecuadas" para el niño a fin de que él *sepa* que se supone que no ha de vivir en un mundo de mujeres; sin embargo, el niño puede *identificarse* con él. Su "afeminamiento" resultante puede ser "visible" o "invisible"; en cualquiera de los dos casos, existirá asimetría entre la identidad que se le adjudica socialmente y su identidad subjetivamente real [36].

Es evidente que una sociedad proporcionará mecanismos terapéuticos para tratar esos casos "anormales". No tenemos por qué repetir aquí lo que ya se ha dicho con respecto a la terapia, salvo destacar que la necesidad de mecanismos terapéuticos aumenta proporcionalmente con la potencialidad estructuralmente establecida para la socialización deficiente. En el ejemplo citado, los niños socializados exitosamente ejercerán, como mínimo, cierta presión sobre los "equivocados". En tanto no exista un conflicto fundamental entre las definiciones mediatizadas de la realidad, sino únicamente diferencias entre versiones de una misma realidad común, hay buenas probabilidades de conseguir una terapia exitosa.

La socialización deficiente también puede ser resultado de la mediatización de mundos agudamente discrepantes realizada por otros significantes durante la socialización primaria. A medida que la distribución del conocimiento se hace más compleja, los mundos discrepantes se vuelven

[36] *Cf.* Donald W. Cory, *The Homosexual in America* (Nueva York, Greenberg, 1951).

accesibles y pueden ser mediatizados por otros significantes diferentes en la socialización primaria. Esto sucede con menos frecuencia que la situación que acabamos de considerar, en la que las versiones del mismo mundo común se distribuyen entre el elenco socializador, porque los individuos suficientemente cohesionados como grupo (por ejemplo, un matrimonio) para asumir la tarea de socialización primaria, probablemente hayan urdido entre ellos alguna especie de mundo común. Esto sucede verdaderamente y posee gran interés teórico.

Por ejemplo, un niño puede ser educado no solo por sus padres, sino también por un ayo reclutado de entre una subsociedad étnica o de clase. Los padres mediatizan para el niño el mundo de la aristocracia conquistadora de una raza, por ejemplo; el ayo mediatiza el mundo del campesinado sometido de otra raza. Hasta es posible que los dos mediatizadores empleen idiomas completamente distintos, que el niño aprende simultáneamente, pero que a los padres y al ayo les resultan mutuamente incomprensibles. En un caso semejante, el mundo paternal, por supuesto, tendrá la supremacía por pre-definición. El niño será reconocido por todos los interesados y por él mismo como perteneciente al grupo de sus padres y no al de su ayo. Con todo, las pre-definiciones de las jurisdicciones correspondientes a las dos realidades pueden ser trastornadas por diversos accidentes biográficos, como en el caso de la primera situación que analizamos, pero haciendo la salvedad de que ahora la socialización deficiente entraña la posibilidad de la alternación internalizada como rasgo permanente de la autoaprehensión subjetiva del individuo. La elección potencialmente al alcance del niño ahora se perfila más, involucrando mundos diferentes antes que versiones diferentes del mismo mundo. Huelga agregar que en la práctica existirán muchas gradaciones entre las primeras y las segundas situaciones.

Cuando los mundos agudamente discrepantes se mediatizan en la socialización primaria, al individuo se le presenta una elección entre identidades perfiladas que aprehende como posibilidades biográficas genuinas. Puede convertirse en un hombre como lo concibe la raza A o como lo concibe la raza B. Aquí es donde aparece la posibilidad de una identidad verdaderamente oculta, que no se reconoce fácilmente porque no concuerda con las tipificaciones objetiva-

mente disponibles. En otras palabras, puede existir una asimetría socialmente disimulada entre la biografía "pública" y la "privada". En cuanto a los padres se refiere, el niño ya está preparado para la fase preparatoria de la caballería. Sin que ellos lo sepan, pero sostenido por la estructura de plausibilidad que le ha proporcionado la subsociedad a la que pertenece su ayo, el niño mismo "solo está jugando a" este proceso de la caballería, en tanto que "realmente" está preparándose para ser iniciado en los más elevados misterios religiosos del grupo sometido. Discrepancias similares se producen entre los procesos de socialización en la familia y en el grupo de pares. Con respecto a la familia, el niño está preparado para egresar de la escuela secundaria; con respecto al grupo de pares, está preparado para su primera prueba seria de valor que consiste en robar un automóvil. Se da por sobreentendido que tales situaciones están preñadas de posibilidades de conflictos internos y de culpa.

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 apareado el problema adicional de *cuál* de sus "yo" es el traicionado en un momento dado, problema que se plantea tan pronto como la identificación con otros significantes diferentes incluye a otros generalizados diferentes. El niño está traicionando a sus padres 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 mismo" 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 diferente 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 de un conflicto semejante, como resultado de cualquier opción que fuere; amenaza que se 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, de una elección individual entre realidades e identidades discrepantes) se vincula directamente con la posibilidad de socialización deficiente. Hemos sostenido que esta última suscita la pregunta: "¿Quién soy yo?" En el contexto socioestructural en el que se reconoce 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 enfrentará con esos "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?" Con esto se abre la caja de Pandora de las opciones "individualistas", que eventualmente llegan a generalizarse, prescindiendo del hecho de que el curso de la propia biografía haya estado o 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, deliberada y conscientemente, se 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 y la 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 supuesto, por el contexto socioestructural 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. La identidad subjetivamente elegida se convierte en identidad fantástica, que el individuo obje-

tiviza dentro de su conciencia como su "yo real". Puede suponerse que la gente siempre sueña con la realización de imposibles, y cosas por el estilo. La peculiaridad de esta fantasía particular reside en la objetivización, en el plano de la imaginación, de una identidad distinta de la conferida objetivamente y que ya se ha internalizado en la socialización primaria. Es evidente que toda distribución más amplia de este fenómeno introducirá tensiones e inquietud en la estructura social amenazando los programas institucionales y su realidad establecida.

Otra consecuencia muy importante, en el caso de que exista discrepancia entre la socialización primaria y la secundaria, la constituye la posibilidad de que el individuo pueda tener una relación con mundos discrepantes, que sea cualitativamente diferente de las relaciones existentes en la situación que acabamos de analizar. Si en la socialización primaria aparecen mundos discrepantes, el individuo puede optar por identificarse con uno de ellos en oposición a los otros, proceso que, por ocurrir en la socialización primaria, tendrá un alto grado de carga afectiva. La identificación, la desidentificación y la alternación serán acompañadas por crisis afectivas, ya que dependerán invariablemente de la mediación de otros significantes. La aparición de mundos discrepantes en la socialización secundaria produce una configuración totalmente distinta. En la socialización secundaria, la internalización *no* tiene por qué ir acompañada de una identificación afectivamente cargada con otros significantes; los individuos pueden internalizar realidades diferentes *sin* identificarse con ellas. Por lo tanto, si un mundo aparece como alternativa en la socialización secundaria, el individuo puede optar por él de manera manipulativa. Aquí se podría hablar de alternación "fría". El individuo internaliza la nueva realidad, pero en lugar de ser ésta *su* realidad, es una realidad que ha de utilizar con propósitos específicos. Si bien esto entraña la realización de ciertos "roles", el individuo conserva una separación subjetiva *vis-à-vis* de ellos: "se los pone" deliberada e intencionalmente. Si este fenómeno llega a estar ampliamente distribuido, el orden institucional en conjunto empieza a asumir el carácter de una red de manipulaciones recíprocas [37].

[37] Queremos hacer notar aquí una vez más las condiciones socio-

Una sociedad en la que en general se dispone de mundos discrepantes sobre una base de mercado entraña constelaciones específicas de realidad e identidad subjetivas. Existirá una creciente conciencia general de la relatividad de *todos* los mundos, incluyendo el propio, el cual ahora se aprehende subjetivamente como "*un* mundo", más que como "*el* mundo". Se sigue que nuestro propio comportamiento institucionalizado puede aprehenderse como "un «rol»" del que podemos separarnos en nuestra propia conciencia y que podemos "representar" con control manipulativo. Por ejemplo, el aristócrata ya no *es* simplemente un aristócrata, sino que *juega a ser* aristócrata, y así sucesivamente. En ese caso, la situación tiene una consecuencia de mucho mayor alcance que la posibilidad de que los individuos jueguen a ser lo que se supone que *no* son. También juegan *a ser* lo que se supone son, cuestión ésta muy diferente. Esta situación resulta cada vez más típica de la sociedad industrial contemporánea, pero evidentemente trascendería nuestro propósito actual entrar en un análisis más detallado de esta constelación en sus aspectos socio-psicológicos y concernientes a la sociología del conocimiento [38]. Lo que habría que destacar es que no se puede comprender una situación semejante, a no ser que se la relacione continuamente con su contexto socio-estructural, que se sigue lógicamente de la relación necesaria entre la división social del trabajo (con sus consecuencias para la estructura social) y la distribución social del conocimiento (con sus consecuencias para la objetivación social de la realidad). En la situación contemporánea esto comporta analizar el pluralismo, tanto de la realidad como de la identidad, con referencia a las dinámicas estructurales

---

estructurales para la aplicabilidad de un modelo de análisis "goffmaniano".

[38] Helmut Schelsky ha acuñado la sugestiva expresión "reflectividad permanente" *(Dauerreflektion)* para indicar el símil psicológico de "mercado de mundos" contemporáneo ("Ist die Dauerreflektion institution-alisierbar?", *Zeitschrift für evangelische Ethik*, 1957). El trasfondo teórico de la argumentación de Schelsky lo constituye la teoría general de Gehlen con respecto a la "subjetivización" en la sociedad moderna. Fue posteriormente desarrollada por Luckmann según la sociología de la religión contemporánea, *op. cit.*

del industrialismo, en particular la de las pautas de estratificación social producidas por éste [39].

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 aun 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 estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola. 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 esta 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 que el norteamericano tiene una identidad diferente de la del francés, el neoyorquino de la del habitante del medio-oeste, el ejecutivo de la del vagabundo, y así sucesivamente. Como hemos visto, la orientación y el comportamiento en la vida cotidiana dependen 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 dotados de sentido común. El norteamericano

[39] *Cf.* Luckmann y Berger, *loc. cit.*

[40] No es aconsejable hablar de "identidad colectiva" a causa del peligro de hipostatización falsa (o reificadora). El *exemplum horribile* de esa 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 de la escuela de Durkheim y en la escuela de "cultura y personalidad" de la antropología cultural norteamericana.

106

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 se efectúan conforme con los cánones del método científico. Debemos dejar a un lado el problema metodológico respecto de en qué consiste la relación exacta entre las tipificaciones de la vida cotidiana y las construcciones científicas (un puritano sabía él mismo que lo era sin mucha deliberación y que como tal lo consideraban, por ejemplo, los anglicanos; pero el sociólogo que desea verificar la tesis de Max Weber sobre la ética puritana 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 y 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 determina socialmente, por supuesto). En cuanto tales, constituyen el tópico de cierta forma de teorización en cualquier sociedad, aun cuando sean estables y la formación de las identidades individuales resulte relativamente no problemática. Las teorías sobre la identidad siempre se hallan insertas en una interpretación más general de la realidad; están "empotradas" dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas, y varían su 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 de identidad— debe por tanto producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas en que aquélla y éstos se ubican. Volveremos sobre este punto más adelante.

Hay que destacar nuevamente que aquí nos referimos a teorías de identidad en cuanto fenómeno social, o sea, sin prejuzgar sobre su aceptabilidad por la ciencia moderna. En realidad, mencionaremos esas teorías como "psicologías", que abarcarán 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 insertan en las teorías más amplias sobre la realidad, esto debe entenderse en términos de la lógica que subyace a esta última. Por ejemplo, una psicología que interpreta ciertos fenómenos empíricos como posesión diabólica tiene como matriz una teoría mitológica del cosmos, y resulta inapropiado interpretarla 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 "orientado 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 a la realidad", lo cual es muy lógico: desde un punto de vista psiquiátrico, existe indudablemente algo problemático en un individuo que no sabe en qué día de la semana está o que admite con prontitud haber hablado con los espíritus de los muertos. Por cierto que usar el término "orientado a la realidad" resulta útil en ese contexto. Pero el sociólogo 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 retropropulsión desde otro continente. Tal vez no sepa en qué día está, simplemente porque todavía tiene "otra hora", por ejemplo, la hora de Calcuta en vez de la hora oficial en el 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 la campiña

[41] Lo que aquí está implícito es, por supuesto, una crítica sociológica del "principio de realidad" freudiano.

de Haití. El individuo podría estar "en otra realidad", en el mismo sentido socialmente objetivo con que 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 la situación social del individuo. Para expresarlo más terminantemente, 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 aquellos elementos de la realidad subjetiva que pretende definir y explicar. El nivel de esa teorización puede variar mucho, por supuesto, como ocurre en todas las legitimaciones teóricas. Lo que se dijo antes sobre los orígenes y las fases 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 teoría y realidad afecta al individuo de manera palpablemente directa e intensiva.

Cuando las teorías psicológicas alcanzan un alto grado de complejidad intelectual, existen probabilidades de que sean administradas por planteles especialmente adiestrados en este cuerpo de conocimiento. Cualquiera que sea la organización social de estos especialistas, las teorías psicológicas vuelven a introducirse en la vida cotidiana aportando los esquemas interpretativos para tratar los casos problemáticos. Los problemas que surgen de la dialéctica entre la identidad subjetiva y las adjudicaciones de identidad social, o entre la identidad y su substrato biológico (del que hablaremos más adelante), pueden clasificarse 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

[42] *Cf.* Peter L. Berger, "Towards a Sociological Understanding of Psychoanalysis", en *Social Research*, primavera de 1965, pp. 26 y siguientes.

mundo, ya que éstos se definen socialmente y se asumen subjetivamente.

Las teorías psicológicas pueden ser empíricamente adecuadas o inadecuadas, con 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 adecuada 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 evitarlos. Por otra parte, no es probable que el psicoanálisis resulte adecuado para la interpretación de los problemas de identidad en la campiña de Haití, mientras que alguna clase de psicología vudú podría proporcionar esquemas interpretativos con un 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. Ni 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 resulta 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 adecuadas 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

108

los individuos nacidos en determinados días del mes tienen probabilidades de ser poseídos, o que los individuos que tienen madres dominadoras es probable que sean neuróticos. Estas proposiciones resultan empíricamente verificables en la medida en que correspondan a teorías adecuadas, en el sentido antes mencionado. Esa verificación puede ser realizada tanto por los que participan como por los que observan desde fuera 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 está dispuesto a emplear el mecanismo conceptual de la psicología nativa para la indagación que se propone. Si está o no dispuesto a acordar a esa psicología una validez epistemológica 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 realiza 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 como interpretación adecuada de la realidad objetiva), tiende a realizarse imperiosamente en los fenómenos que pretende 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 mucho de otros tipos de teorías.

Como los problemas de la 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 las psicologías se auto-verifican. 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 sirve 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 neurótico tan pronto diagnostique ciertos síntomas bien conocidos. Ciertamente, resulta posible que, dado 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 el 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 sí 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, que 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-sociales [43]. Pero cuanto 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 por qué 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 la razón 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 la identidad buscará entonces tomar conocimiento de las transformaciones de identidad que han ocurrido de hecho, y ella misma sufrirá transformaciones en este proceso. Por otra parte, la 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 del hecho", por así decir. Su establecimiento social *subsiguiente* y su potencia correlativa para generar realidad pueden producirse por una cantidad de afinidades entre los elencos teorizadores y diversos intereses sociales. Una posibilidad histórica es la constituida por la manipulación ideológica deliberada a cargo de grupos políticamente interesados.

[43] *Cf. ibid.*

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, aun cuando éste prosigue su tarea de construir el mundo. Lo que sucede en ese mundo, producto suyo, puede hacer que su estómago se queje más, o menos, o de diferente manera. El hombre es aun capaz de comer y teorizar al mismo tiempo. La coexistencia continuada de la ani-

malidad y la socialidad del hombre puede apreciarse convenientemente en cualquier diálogo de sobremesa.

Resulta posible hablar de una dialéctica entre la naturaleza y la sociedad [44], dialéctica que se da en la condición humana y que se manifiesta nuevamente en cada 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 el 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 lo 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 y la sociedad.

Un ejemplo destacado de la limitación que establece la sociedad a las posibilidades biológicas del organismo lo constituye la longevidad. La esperanza de vida varía con la ubicación social. Aun en la sociedad norteamericana contemporánea existe gran discrepancia entre la esperanza de vida de los individuos de clase baja y la de los de clase alta.

[44] La dialéctica entre la naturaleza y la sociedad que 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, proyecta fenómenos específicamente humanos en la naturaleza no humana y luego procede a deshumanizar teóricamente al hombre considerándolo nada más que objeto de las fuerzas naturales o de las leyes de la naturaleza.

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 qué manera vivirá el organismo individual. Esta determinación puede programarse institucionalmente en la operación de controles sociales, como en la institución 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 hombre es impulsado por su constitución biológica a buscar desahogo sexual y alimento. Pero dicha constitución no le indica *dónde* buscar satisfacción sexual ni *qué* debe comer. Librado a sus propios recursos, el hombre puede adherir sexualmente a cualquier objeto y es muy capaz de comer cosas que le causarán la muerte.

La sexualidad y la nutrición se canalizan en direcciones específicas, socialmente más que biológicamente, y esta canalización no solo 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 "impropio" 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 solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el 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

afirmar [45]. La cuestión es que la sociedad pone limitaciones al organismo, así como éste pone limitaciones a la sociedad.

En el aspecto interno, la dialéctica se manifiesta como la resistencia del substrato biológico a su amoldamiento social [46]. 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 del 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 la imposición de la estructura temporal de la sociedad sobre la estructura natural de su organismo [47]. Se resiste a comer y dormir de acuerdo con el reloj más que con los reclamos biológicamente dados del organismo. Esta resistencia va doblegándose progresivamente en el curso de la socialización, pero se perpetúa como frustración en cada oportunidad en que la sociedad prohíbe comer al individuo hambriento e irse a la cama al que tiene sueño. La 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 qué 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,

[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 Mauss, *Sociologie et anthropologie* (París, 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 Schutz y Jean Piaget.

aunque, por supuesto, el grado de frustración biológica resultará probablemente menos agudo.

En el individuo totalmente socializado existe una dialéctica interna continua entre la identidad y su substrato biológico [48]. El individuo sigue experimentándose como un organismo, separado de las objetivizaciones socialmente derivadas de sí mismo y, a veces, en oposición a ellas. Esta dialéctica suele aprehenderse como una lucha entre un yo "superior" y uno "inferior", equiparados 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 en pruebas críticas de fuerza. Por ejemplo, un hombre debe vencer su temor instintivo a la muerte mediante el valor en el combate. Aquí el yo "inferior" es castigado por el "superior" hasta que se somete, afirmación de dominio sobre el substrato biológico que resulta indispensable si ha de mantenerse, tanto objetiva como subjetivamente, la identidad social del guerrero. 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.

[48] Compárese aquí con Durkheim, Plessner, y también Freud.

❖ **Steinsleger, José.**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 51 – 68)

III. Pobreza
Los desechables

Los blancos se atrincheran

La población de la Tierra crece al 1.8% anual. El promedio es razonable por la participación de los países ricos. Porque África, el continente más pobre, crece al 3.8, América Latina al 2.1 y Asia al 1.9% (véase cuadro I).

En el año 2050 la población de los países ricos habrá descendido del 23 al 13% del total. El Banco Mundial estima que en medio siglo vivirán en los países ricos 700 millones de personas y en los países pobres 13 000 millones.

Los datos son elocuentes. Si en 1780 cada mujer norteamericana daba a luz un promedio de 6 hijos a lo largo de su vida, un siglo después su fecundidad había bajado a 4 y 5 hijos. En 1983, el índice de niños por mujer en Alemania Federal y Dinamarca era de 1.3, en Italia y Holanda 1.5, en Japón 1.7 y en Francia y Gran Bretaña 1.8. En 1986, el promedio en Canadá, Europa Occidental, Japón, Nueva Zelanda y Australia fue de 1.7 hijos.

Para que el número de habitantes de la Tierra se mantenga estable, los países ricos han situado el índice de reemplazo en 2.1 hijos. Así, cada pareja podrá reemplazarse a sí misma y tener un suplemento para cubrir la mortalidad infantil.

Si tales son los cálculos de los demógrafos ¿qué consecuen-

112

cias políticas conlleva el decrecimiento poblacional en los países ricos?

El caso de Estados Unidos, la nación más mestiza del mundo, es significativo. Meca de la humanidad empobrecida levantada con el aporte migratorio de todos los continentes, los norteamericanos WASP ("white, anglosaxon, protestant") cierran las puertas a los inmigrantes. Caso similar al de Europa occidental, donde países como Alemania difícilmente hubiesen podido resurgir de los escombros de la guerra sin la mano de obra de millones de turcos y yugoslavos.

El grado de concentración de la riqueza de esas sociedades tampoco es ajeno al llamado "problema poblacional" que los sectores recalcitrantes endosan a los países pobres. Concentración que puede resultar letal: de un lado, la propia crisis interna, traducida en picos de desocupación crecientes y recortes del gasto social; por el otro, la confrontación virulenta con los pueblos que ellas ayudaron a modelar con sus propias pautas civilizadoras.

La pasmosa indiferencia de la comunidad política internacional ante las formas más desembozadas de la discriminación y el neoracismo resulta escalofriante. Quizá, al paso que van las cosas, los niños que están naciendo hoy podrían ser persuadidos, "vía realidad virtual", que Hitler y el Ku Klux Klan fueron productos ficticios de conspiraciones y maniobras contra la "raza superior".

¿Globalización o neoesclavitud?

En la antigua Babilonia, las dinastías distribuían trigo y otros víveres en tiempos de escasez; la medida se tomaba para evitar revueltas o para impedir que un gobernante fuese derrocado. En la Atenas de Pericles, los gobernantes recomendaban el cuidado y alimentación de los 450 mil esclavos que estaban al

CUADRO 1. *Población en América Latina*

Países	*Población total (millones, 1994)*	*Crecimiento anual (porcentaje, 1980-94)*	*Población urbana (porcentaje, 1994)*	*Esperanza de vida (años, 1994)*	*Menores de 16 años (millones, 1994)*
Argentina	34.2	1.4	88	72	10.6
Bolivia	7.2	2.2	60	59	3.1
Brasil	159.1	1.9	78	66	55.4
Canadá	29.1	1.2	78	77	6.5
Chile	14.0	1.7	84	74	4.4
Colombia	34.5	1.9	72	69	12.3
Costa Rica	3.3	2.7	49	76	1.3
Cuba	11.0	0.9	76	75	2.6
Ecuador	11.2	1.9	58	69	4.4
El Salvador	5.6	1.6	45	66	2.5
Estados Unidos	260.6	1.0	76	76	60.9
Guatemala	10.3	2.9	41	65	4.8
Haití	7.0	2.0	31	56	3.0
Honduras	5.5	3.1	43	67	2.6
Jamaica	2.4	0.9	53	73	0.8
México	91.9	2.2	75	71	35.4
Nicaragua	4.3	3.0	62	66	2.1
Panamá	2.6	0.9	53	73	0.9
Paraguay	4.8	3.1	52	70	2.1
Perú	23.3	2.1	72	66	8.8
República Dominicana	7.7	2.1	64	69	2.9
Trinidad-Tobago	1.3	1.3	71	71	0.5
Uruguay	3.2	0.6	90	72	0.8
Venezuela	21.4	2.5	92	72	8.3

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia*, UNICEF, 1996.
• Estados Unidos y Canadá (referenciales).

servicio de 90 mil ciudadanos. Cinco esclavos por cada ciudadano griego.

En la actualidad, 358 magnates del mundo tienen ingresos superiores a los que perciben los de 2 300 millones de personas. Sólo que ya no hay amos ni señores feudales ni patrones interesados en cuidar o alimentar a los pobres.

Durante el feudalismo, la seguridad de los trabajadores quedaba librada a la buena de Dios. Los campesinos que no estaban amparados por algún señor de la comarca sobrevivían con el "trabajo a destajo", mismo que hoy se llama, con elegancia, "flexibilidad laboral".

Tras un siglo de luchas gremiales y sindicales la histórica conquista de las ocho horas de trabajo ya es un dato del pasado. Aunque el trabajo sea precario y el salario exiguo quienes lo tienen deben resignarse y cuidarse de exigir nada. En tal situación se encuentran otros mil millones de personas.

- A principios de 1994 la OIT informó que cerca de 820 millones de personas, el 30% de la fuerza de trabajo de todo el mundo, no tenían empleo o estaban subempleadas. Otros 700 millones se encontraban subempleados o sin alcanzar un mínimo estándar de vida.
- Por lo menos 120 millones de personas están registradas como desempleadas. La cifra real es posiblemente mucho más alta ya que no todos se inscriben en los institutos de empleo o han dejado de buscar trabajo.
- Cada año 43 millones de jóvenes se suman a los que buscan empleo. En 1995, el secretario general de la ONU, Boutros Ghali, dijo que sería necesario crear mil millones de empleos en diez años.
- Al empezar 1990 habían en el mundo 400 millones de pobres. En el año 2000 la OIT estima que mil millones de pobres vivirán en las ciudades.
- En el año 2025, mil doscientos millones de personas estarán buscando empleo.

- En América Latina, el 83% de los empleos creados entre 1990 y 1993 correspondían al trabajo por cuenta propia ("economía informal") y casi todos estaban mal remunerados.

Lógica de la pirámide

Al comentar el libro de la escritora mexicana Julieta Campos *¿Qué hacemos con los pobres?*, su compatriota Carlos Fuentes escribe:

> la justificación del modelo modernizante en su actual fase, la neoliberal, es que tarde o temprano la riqueza acumulada en la cima acabará por derramarse a la base, asegurando la prosperidad de todos. Esta tesis, tan antigua como el privilegio, jamás se ha cumplido. La lógica del mercado es concentrar la riqueza y difundir la pobreza.

La crítica a la irrigación de la riqueza desde las alturas ya había sido motivo de análisis del politólogo mexicano Daniel Cosío Villegas en la década de los setenta. Decía que la teoría liberal de la pirámide resultaba absurda pues su base era muy ancha y su altura demasiado pequeña. Y porque además, en el medio de esta pirámide enana de base amplísima existía una losa de concreto impermeable que dificultaba aún más el hipotético goteo.

Desde arriba, el propósito declarado de las políticas económicas y sociales es "mejorar el nivel de vida de los pobres". Desde abajo, la única percepción es que tales políticas hacen las veces de un moderno caballo de Troya cuya única finalidad es perpetuar la pobreza y la miseria.

En efecto, puede decirse que si hasta no hace mucho los pobres sentían que la pirámide estaba cortada transversalmente

con ellos abajo, el proceso de concentración de la riqueza les está haciendo ver que la pirámide ha sufrido otro corte, pero esta vez vertical.

Así partida en cuatro, a los ricos no les basta que los pobres estén abajo pues muchos ya están siendo expulsados fuera de la pirámide. El término "desechable" con el que se designa a los niños de la calle en Brasil y Colombia, podría ser un modesto adelanto de las nuevas categorías sociales en gestación que, por ahora, merecen clasificaciones zalameras: "pobres absolutos".

En consecuencia, no debería llamarnos la atención si en el futuro mediato se recrudecen las exigencias de los países ricos para frenar el crecimiento poblacional con una visión parcializada de los derechos humanos y por una "estabilidad" sin más consideración que la prevista en las pantallas de los organismos financieros internacionales.

La tendencia en marcha revela que tales serían los requisitos para alcanzar sus mercados, participar del intercambio comercial, ser dignos de la cooperación y la concesión de créditos. Veamos:

- En tres décadas el PIB mundial saltó de 4 000 a 23 000 millones de dólares. El ingreso por habitante se triplicó. Pero cerca de cien países no participan de este crecimiento.
- Entre 1965 y 1980, 200 millones de personas vieron disminuir sus ingresos. De 1980 a 1993 fueron más de mil millones.
- En Guatemala, Panamá o Brasil los ricos ganan 20 veces más que los pobres. La concentración de la riqueza es más igualitaria en Asia. En cambio, en los Estados Unidos, el patrimonio perteneciente al uno por ciento más rico pasó del 20 al 36% entre 1975 y 1990. Si estas tendencias no se revierten, en el año 2030 la ganancia anual de los más pobres no superará los 325 dólares anuales por persona en tanto el de los países industrializados ascenderá a 40 mil dólares anuales.

- La cantidad de latinoamericanos pobres y muy pobres es difícil de precisar. En 1990, la CEPAL estimó en 203 millones el número de pobres. Dos años más tarde, la FAO sumó 183 millones y el PNUD 217 millones de pobres.
- En 1995, el UNICEF registró 196 millones de latinoamericanos en la pobreza de los cuales 181 millones estaban por debajo de la línea de subsistencia.
- El 43% (78 millones) tiene menos de 18 años. Más de la mitad viven en Brasil (28 millones) y México (14 millones).
- En 1996, el FNUAP elevó la cifra a *230 millones* de pobres: *48% de la población total del continente.*
- Entre 1970 y 1990 la población urbana en estado de pobreza absoluta subió del 29 al 39% (de 44 millones a 115 millones de personas).
- Una de cada tres familias latinoamericanas carece de vivienda y el déficit habitacional cuantitativo y cualitativo es de aproximadamente 40 millones.
- De un total de 90 millones de hogares, 25 millones no tienen acceso al servicio de agua potable y más de 30 millones no cuentan con alcantarillado y saneamiento básico.

Hace casi un siglo, el sociólogo noruego Thorstein Veblen (1857-1929) calificó a la ostentación como "un rasgo sistemático de las organizaciones sociales depredadoras" y habló del "deseo que tiene el hombre afortunado de poner en evidencia sus proezas, exhibiendo un resultado perdurable en sus hazañas [...] esa propensión de dominio que penetra la vida de las comunidades depredadoras" *(Teoría de la clase ociosa,* 1899).

Partidario de la filosofía evolucionista, Veblen manifestó que una sociedad así es excluyente.

> En la sociedad depredadora —*explica*— las clases altas, exentas de trabajar, se reservan las actividades "superiores": el gobierno, la guerra, las finanzas, el sacerdocio, el deporte y las clases bajas deben concentrarse en lo que es propio de actividades "inferio-

> res": el trabajo, la industria y todo aquello vinculado a la obtención cotidiana de los medios de vida. *[Pero]* aunque la clase ociosa excluye a la trabajadora, depende de lo que ésta produce, por lo que necesita que trabaje sin rebelarse y aun agradezca la desigualdad extrema y la indigencia como condición normal e ineluctable.

En este planeta donde vivir es una quimera nacen anualmente 25 millones de niños en la pobreza. Nueve de cada diez nacimientos de 1996 tuvieron lugar en los países pobres. Por tanto, de proseguir la ataraxia de quienes pueden detener la pobreza el número de infelices se cuadriplicará en el curso de la próxima generación porque o bien ya han nacido o están próximos a la edad de procrear.

De Jardiel Poncela:

> Cuando el hambre entra por la puerta, el amor salta por la ventana.

Nuevo apartheid

En los años ochenta, conforme los ingresos medios bajaban el 10%, y en determinadas zonas urbanas los salarios mínimos caían hasta en un 50%, nuevos multimillonarios latinoamericanos, con fortunas superiores a los mil millones de dólares, pasaban a integrar las exigentes nóminas de las revistas especializadas.

A esas publicaciones y a sus lectores les parece "desagradable", "negativo" o "pesimista" recordar que para ser incluido en tales registros se requiere que millones de niños y adultos sean empujados a la miseria, la desesperación y la muerte.

Las disparidades económicas aparecen reflejadas en el deterioro del bienestar social: esperanza de vida al nacer, mortalidad infantil, educación básica, saneamiento ambiental, vivienda, empleo productivo. Para ilustrar los panoramas nacionales veamos algunos datos sueltos:

- En junio de 1995 *México* tenía 15 multimillonarios con una riqueza individual superior a los 1 000 millones de dólares. La fortuna conjunta de estas personas ascendía a 25 600 millones de dólares (9% del PIB). Al año siguiente aparecieron 30 multimillonarios más en la nómina, con fortunas superiores a los mil millones de dólares. El magnate que encabeza la lista supera los siete mil millones de dólares.

Como dato comparativo tenemos que en junio de 1996 un cable de la agencia oficial NOTIMEX dice que en Italia 90 mil personas ostentan el título de "ricos" con ingresos anuales de 133 mil dólares. En cuanto a los supermillonarios sólo figuran cinco con más de mil millones de dólares cada uno. Su riqueza conjunta no alcanza los 10 mil millones de dólares.

En el polo opuesto, 40.3 millones de mexicanos vivían en la pobreza en 1988. De éstos, 17.3 millones eran "extremadamente pobres". En 1996, los pobres aumentaron a 42 millones y los muy pobres a 22 millones.

El 34.6% de la población económicamente activa de México recibe dos o más salarios mínimos (250-300-350 dólares mensuales). El restante 65.4% no percibe pago alguno o gana menos de seis dólares al día.

De una población total de 92 millones de mexicanos sólo 37.2 millones pueden cubrir sus necesidades básicas. El 40% de la población carece de las condiciones adecuadas de desarrollo.

José Luis Cuevas: *Yo fui un niño que creció en un barrio popular. Convivía con niños pobres, con quienes jugaba. Empecé allí, dibujando cadáveres, niños de la calle y prostitutas, que eran los seres del barrio de San Miguel, en el Distrito Federal, donde nací. Desde entonces mi obra está dirigida hacia los desposeídos y como acto de solidaridad hacia aquellas primeras imágenes de la miseria. Siendo un niño inclinado a reflejar esos aspectos de la miseria, conocí también otros barrios marginales. Hice una serie sobre los niños desvalidos de los*

116

barrios de México, como el de Candelaria de los Patos, que así se llamaba, y los habitantes que cobijaba el puente de Nonoalco. Estos barrios ya han desaparecido. Pero la miseria y el hambre han sobrevivido. Aún están ahí y en todos lados.De todos los problemas la pobreza es el mayor. No sólo la pobreza de países y pobladores sino también la pobreza mental de muchos dirigentes.

- En *Argentina*, el 12.4% de la población concentra el 50% de la riqueza. Sólo Buenos Aires absorbe el 20%. En los últimos cinco años los impuestos al capital bajaron del 12.5 al 3.1%. Los aplicados al consumo aumentaron del 25 al 42.6%. Durante 1995, tras la devaluación del peso mexicano, la economía Argentina sufrió una profunda recesión ("efecto tequila"). No obstante la crisis el 10% más rico obtuvo las ganancias más altas de los últimos 20 años.
- En *Colombia*, el 65% de la población total, 6 millones 200 mil niños entre 7 y 18 años, vivían en situación de pobreza absoluta o crítica.
- En *Ecuador*, el 79% de la población es pobre y pobre absoluta: ocho millones 661 mil personas. En el área urbana (4 millones 435 mil), la pobreza afecta al 70% de la gente. Los indigentes ascienden al 36%.
- En *Venezuela*, 18 millones de personas engrosaron las filas de la miseria en 1995. Tras el cierre de 46 mil empresas en 1994, el Consejo de Economía Nacional informó que el índice de miseria llegaba al 34% y la pobreza global afectaba al 84% de la población. Durante el primer trimestre de 1996, el consumo de los alimentos básicos del venezolano cayó el 40%. El 70% de la población económicamente activa de la ex potencia petrolera percibe 110 dólares, equivalentes a un tercio de la canasta básica de alimentos y servicios.
- En *Perú*, el 54% de los habitantes, 13 millones de personas, se encuentra en situación de pobreza. El 22% es extremadamente pobre. Los menores de 18 años sobrepasan los 9.7 millones. Entre 1985 y 1991 el porcentaje de hogares pobres de Lima pasó de 17 a 49%. Siete de cada diez niños viven en la más absoluta miseria. La pobreza alcanza a poco más de cinco millones de niños, menores de cinco años: 1.8 millones. En las zonas rurales la pobreza afecta al 75% de los niños menores de cinco años y a más de la mitad en las áreas urbanas.

Tania Libertad: *En mi caso se conjugaron dos situaciones vitales; la pobreza y el canto. Creo que la experiencia personal nos marca la vida. Esta experiencia es la que predomina en nuestra visión del mundo y las cosas. Yo empecé a cantar a los cinco años, cuando mis padres intuyeron mis dotes artísticas y me llevaron a una radiodifusora de Chiclayo. Así obtuve mi primer par de zapatos.*

Pienso que vivir dentro de la pobreza no es igual a desorden. Fui la única mujer de una familia numerosa: ocho hermanos conmigo, todos obreros que trabajaban desde muy jóvenes en los ingenios azucareros. Mi padre era Guardia Civil y mi madre enfermera. Salían a las siete de la mañana y regresaban a las nueve de la noche. A veces, en casa no había luz eléctrica...

La cantante añade:

Cuando en mis giras veo la pobreza siento lo mismo en el Perú que en Brasil o Argentina en donde supuestamente hay un nivel más alto. Me pregunto qué se puede hacer. Siento impotencia. Esos niños que en cualquier ciudad latinoamericana te arrojan las flores a las dos de la mañana para que se las compres obligadamente. Sin embargo, creo que a diferencia de aquella época —te estoy hablando de fines de los cincuenta— todo se ha deteriorado más en nuestros días. En aquel entonces, muy de vez en cuando se hablaba de casos de violación de niños o niñas y era difícil encontrar a los niños como ahora,

comiendo en los basurales. Se cuidaban ciertos valores, ciertas tradiciones culturales y de convivencia.

- En *América Central,* el 70% de los 30 millones de habitantes son pobres.
- En *Guatemala,* el 43% de la población se encuentra en la pobreza. La canasta básica de alimentos cuesta dos salarios mínimos. En *Nicaragua,* más de dos salarios. En *Panamá,* basta con uno.
- En *Costa Rica,* la nación con los mejores indicadores del área, el salario mínimo alcanza para el 70% de la canasta básica. El 20% de la población concentra el 50% de la riqueza. El 20% más pobre apenas recibe el 5% de los bienes producidos.

Sin estrategias sólidas para asegurar el desarrollo productivo, América Central debe enfrentar además la reducción sistemática de los recursos externos. Tras el reacomodo de los bloques políticos y económicos mundiales, la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (AID) redujo los fondos para el área de 810 millones, en 1995, a 430 en 1996.

En diez años de guerra civil en El Salvador y de agresión a Nicaragua, "la ayuda para derrotar al comunismo triunfó"; sin embargo, la prometida para la reconstrucción en el marco de la "Iniciativa para las Américas" fue supeditada a los programas de ajuste del Banco Mundial, en congruencia con los intereses comerciales y geopolíticos de Estados Unidos.

> Es obvio que la región centroamericana ha dejado de ser zona priorizada para Estados Unidos y la CEE y de la mano de ese olvido se registra un aumento récord en los problemas alimentarios y de desnutrición; en la tasa de desempleo y de reprobación escolar —entre las más altas del mundo—, en el empobrecimiento creciente de la población, así como en la ampliación de la brecha entre ricos y pobres", dijo Marta Maurás, directora del UNICEF para América Latina y el Caribe.

178

Los casos de Panamá y Nicaragua son representativos de la poca voluntad política de Washington para ayudar a sus vecinos del sur. Antes del triunfo de la "democracia" ambos países recibieron promesas de "ayuda incondicional" de hasta mil millones de dólares. De lo prometido, llegó el 10%.

Mercedes Sosa: *Lo que pasa en América Latina es muy serio y hay que afrontarlo con mucha seriedad. En estos momentos se nos están muriendo muchos niños con problemas fáciles de resolver y con pocas posibilidades de que lleguen a ser adolescentes siquiera. Si no protegemos ahora a los niños vamos a tener en pocos años a millones de hombres con problemas. Precisamente, en la canción "Hay un niño en la calle" digo que nada más peligroso que la niñez desprotegida porque después, al ser hombres, son hombres desesperados.*

Un jaguar sin pelos sin dientes

El informe del Banco Mundial de 1996 ubica a *Chile* en el lugar número 59 y en América Latina sólo supera a Guatemala, Panamá y Brasil en cuanto a equidad en distribución del ingreso.

- *Ocho millones de chilenos* —60% de la población— muestran un perfil socioeconómico deprimido.
- El 5% de los hogares (541 mil personas), concentra un ingreso equivalente al del 72.5% de los hogares (10 millones de personas).
- Un millón están en la indigencia; casi tres millones más están bajo la línea de pobreza.
- En los estratos que siguen en línea ascendente, otros cuatro millones de personas están apenas por sobre la línea de pobreza y son hoy comparativamente más pobres que hace cuatro años.

Por su lado, el informe anual del PNUD (julio de 1996), señala que en Chile:

- El 10% más rico de la población se lleva el 43% del ingreso total, mientras el 10% más pobre percibe el 1.9%.
- El uno por ciento de los chilenos obtiene cien veces más que el 10% más pobre. Por cada peso que percibe el que está abajo, el de arriba se lleva 33.
- Peor aún, *95 mil personas del segmento más alto obtienen ingresos equivalentes a los de seis millones de trabajadores.*

No cabe duda que, desde cierto ángulo muy cerrado, el modelo ha sido extraordinariamente eficiente:

- La mitad de los jóvenes de entre 15 y 29 años, viven en la pobreza y padecen carencias educacionales, de fuentes de trabajo y de espacios de recreación, todo lo cual contribuye al alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia y la prostitución.
- En las encuestan figuran 120 mil niños asalariados de entre 12 y 17 años. Trabajan 47 horas a la semana y perciben en promedio ingresos equivalentes a la mitad de lo que percibe un adulto en las mismas funciones. La investigación excluye a los niños que trabajan en microempresas, talleres familiares y supermercados y otras tareas sobre las cuales no existe fiscalización.

Las curiosas estadísticas del llamado "jaguar del Pacífico" muestran un aumento del consumo en Chile. Pero de las cinco millones de tarjetas bancarias y créditos de grandes tiendas, la mitad están vencidas. La mayoría de los chilenos de ingresos medios y bajos deben en promedio cinco veces lo que ganan.

- El UNICEF estima que en Chile existen alrededor de dos millones de niños pobres.

179

Carnaval de la miseria

En Brasil muchas voces niegan el fracaso económico. Y en verdad, en los últimos 110 años, pocas economías tuvieron un desempeño tan formidable. Pero lo que llama la atención de la economía brasileña es su capacidad para desarrollarse y la incapacidad para promover un destino mejor a los desamparados.

Los 350 mil millones de dólares anuales del PIB (14 veces más que el de hace 30 años) no tienen ningún saldo positivo en la vida de 60 millones que viven por debajo de la línea de pobreza absoluta, con un ingreso inferior al salario mínimo.

Nueve millones de familias campesinas brasileñas están sin tierra, en tanto 82 millones de hectáreas de tierras cultivables se encuentran ociosas.

El informe del Banco Mundial de junio de 1996, sitúa a Brasil como líder en materia de distribución injusta: el 10% de los habitantes más ricos (16 millones) concentra el 54% del PNB. En *Guatemala*, país donde la clase dominante no concibe pagar impuestos, el mismo sector acapara el 40.8%.

En la última década, el uno por ciento de los brasileños más ricos (un millón 600 mil personas) aumentó su ingreso del 13 al 17.3%; el de la mitad de los más pobres cayó del 13.4 al 10.4%.

Hace 30 años, en tiempos del "milagro económico" de la dictadura militar de Garrastazú Medici ("la economía va bien, el pueblo va mal"), 30 millones de brasileños pobres residían en el campo.

Hace 20 años, cuando empezó la recesión con el General Figueiredo ("mi preocupación son los más necesitados") los pobres del campo eran 45 millones y empezaron a aparecer en las ciudades.

Hace 10 años, durante los gobiernos constitucionales de Sarney ("todo por lo social") y Collor de Mello (quien se comprometió a resolver los problemas de los "pies descalzos" y "descamisados" hasta que fue destituido por corrupción), las

ciudades de Brasil empezaron a transformarse en la gran Calcuta de la década de los noventa: primero, los pobres se instalaron en las calles; poco después ocupaban las veredas, jardines y viaductos haciéndose más visibles que nunca.

En el estado de *Río de Janeiro* 622 951 familias (tres personas en promedio) del estado son indigentes. De éstas 197 275 viven en la propia ciudad de Río

Según el *Folha do Sao Paulo,* en 1991 los indigentes y miserables crecieron el 20% en esta ciudad gigantesca. Sólo que ya no eran migrantes de las regiones más pobres sino personas que habían perdido el empleo y su casa.

Las personas que viven en las calles consiguen trabajos esporádicos: venta ambulante, lavado de coches, recolección de papel y de basura, ayudantías de pequeñas oficinas, mensajerías, reparación de automóviles y trabajos de electricidad, albañilería, empleos domésticos. Ninguno de estos trabajos garantizan que los pobres no vivan debajo de un viaducto.

En las capitales del nordeste brasileño, las alternativas de matar el hambre son dramáticas. Hace más de tres décadas aquella región fue calificada por el sociólogo Josué de Castro "en situación de emergencia".

En Recife, Joao Pessoa, Maceió, Fortaleza, Teresinha y Natal, el 84% de la población recibe salarios menores al mínimo y un 47% no tiene ninguno. En 1994, en las afueras de Recife, Leonildes Cruz Soares fue fotografiada durante un almuerzo familiar. En el plato había un seno humano. Edileuza y Damiano da Silva fueron retratados comiendo una rata.

Aluisio Severino da Silva, de 47 años, comenta: "Estaba desesperado, sin comer nada. De repente tuve la suerte de encontrar un ratón. No tuve duda: cuando estuvo bien asadito, comí con satisfacción, no lo voy a negar."

Marieta Koibe, investigadora de la Fundación Josué de Castro y presidenta de la Asociación Brasileña de Enseñanza del Servicio Social de Recife cuenta de un hombre que llevó a su mujer un trapo viejo, convencido de que se trataba de un pedazo de carne.

De su lado, la psiquiatra Gilvanice Aguilar afirma que el estrés que causa el hambre lleva a estas personas a comportarse como enfermos mentales. El hambre es una de las principales enfermedades mentales que afectan a los habitantes de los barrios pobres.

En Natal, Dilma Felizardo, del Centro Brasileño de Información y Orientación de Salud Social, señala que las propias madres estimulan a sus hijas menores a prostituirse por un plato de comida. Dilma atendió a una chica que mantuvo relaciones sexuales con un desconocido a cambio de un pollo. A los bebés, las madres les preparan una mezcla con 'cachaza' (licor) y té para lograr que sus hijos dejen de llorar y duerman.

En Fortaleza, capital del estado brasileño de Ceará y ciudad líder de la prostitución infantil en el mundo según la revista *Time*, las madres pobres agradecen a Dios cuando sus hijos mueren. Significa una boca menos.

Otras, simplemente, los eliminan.

"Cada mes un promedio de tres nacidos aparecen ahorcados en la periferia de la ciudad", aseguró Francisco Carlos Moreira, funcionario de la empresa municipal de Limpieza y Urbanización.

En los basurales, los hambrientos disputan la comida con aves de rapiña. Devoran ratas, sapos y culebras, recurren involuntariamente al canibalismo, comen barro o intentan engañar el estómago con la "cachaza".

Diariamente, niños y jóvenes se abalanzan sobre los camiones de basura de los supermercados u hospitales en busca de comida. Los hijos menores de padres que cumplen condena aguardan con impaciencia el día de visita. Este día, al menos, comerán en la prisión.

Cuando las familias pobres concurren a los hospitales a ver a sus parientes enfermos aprovechan el refrigerio en los dispensarios al que tienen derecho. En decenas de ciudades del nordeste brasileño la merienda escolar es la única opción de alimento para los menores.

Si las familias no tienen ni presos ni enfermos hospitalizados las necesidades de la supervivencia imponen una rígida jerarquía en el derecho a la vida: los restos de comida para los que trabajan, los niños y los enfermos; después les toca a los adolescentes y los adultos y por último a los viejos.

Un informe reciente del Banco del Nordeste de Brasil reveló que la región concentra 7.2 millones de miserables urbanos.

José Dutra de Oliveira, ex presidente de la Unión Nacional de Ciencias de la Nutrición, indica que la mezcla mínima ideal para garantizar la supervivencia de esas personas sería 300 gramos de arroz con cien gramos de porotos por día, por persona. A veces esta cantidad es repartida entre diez. En otras ocasiones se racionan para que dure dos días.

¿El ideal de toda democracia liberal no es acabar con la pobreza?

José Louzeiro: *Es solamente un ideal. Porque si acaban con la pobreza ya no habrá mano de obra barata para ser "diferente" del resto de la sociedad. Es un círculo vicioso y absurdo. En Brasil tenemos una "elite" más "consciente" que otras en cuanto a defender con uñas y dientes sus privilegios y egoísmos. Nuestra elite nunca dejó de ser "esclavócrata" pese a que la esclavitud fue abolida hace cien años. Este país fue el último en conceder la libertad a los esclavos. Brasil tiene el salario mínimo más bajo de América Latina. Hace poco los empresarios dijeron que marcharían a la "quiebra" si los salarios eran elevados a 100 dólares mensuales. Cualquiera sabe que con este dinero un trabajador no puede vivir con su mujer y un hijo. Y esto sin hablar de la escuela y otras necesidades básicas. Para sobrevivir en la favela, sitio "privilegiado" porque allí ya se ha instalado agua potable y luz eléctrica, se necesitan 250 dólares mensuales.*

De Simón Bolívar (contemporáneo de Malthus):

Si la existencia es el primer bien, el segundo es el modo de existir

IV. Asistencialismo
Una caridad mal entendida

Pobres y viejos... ¡a la cola¡

HASTA 1970 la pobreza y la distribución injusta del ingreso fueron el rasgo distintivo de América Latina. Sin embargo, en países como Argentina, Chile y Uruguay, con perfiles históricos similares y cierto grado de desarrollo social relativamente homogéneo, los trabajadores escapaban de la miseria extrema bajo el ala del Estado proteccionista y un proceso de industrialización que en sus mejores épocas había logrado la incorporación de los sectores más pobres al trabajo sin que la economía se estancase.

La situación cambió rápidamente cuando las dictaduras militares expulsaron del sistema productivo a millares de trabajadores capacitados que contaban con un buen nivel educacional, acceso a la salud, vivienda y previsión social.

La instauración violenta del modelo neoliberal, de indisimulable vocación especulativa, llevó al debilitamiento del Estado por la vía de las privatizaciones y la subasta de los recursos naturales hasta llegar a la actual situación: una distribución del ingreso aún más desigual que la de entonces pero en el marco de una economía estancada.

En la actualidad, con la economía en receso y el mercado interno pauperizado ¿quiénes son las últimas víctimas del atra-

❖ ***Zemelman M., Hugo***
"Uso Crítico de la Teoría"
COLMEX, 1987. (págs. 47 – 92)

TOTALIDAD Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA

El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óntico al epistemológico equivale a la cuestón básica de convertir el qué pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes: ¿la capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados?; ¿la capacidad de romper equivale a una mayor "autonomía de la razón" como capacidad de apertura y reactuación consciente?; ¿la conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica? Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario, ha tendido la razón teórica a encerrarse en estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad del pensar).

El cierre de la razón, en contra del cual han reaccionado Bachelard y otros pensadores, se relaciona con la circunstancia de que, a partir de la revolución metodológica del siglo XIII, la estructura del pensar quedó encuadrada en categorías como experimento y prueba, y no se desarrollaron otras tan importantes como la de "lo posible" y "lo nuevo", como ha advertido Bloch. De esta manera, el razonar se ha convertido en la función de ordenador, y la capacidad de asombro y aventura intelectual ha quedado subordinada a ella.

Lo dicho trasciende la simple crítica de la razón y se proyecta en la constitución de la razón crítica.

Este marco es en función de esta no subordinación de la forma del razonamiento a la estructura teórica, lo que obliga a determinar si la totalidad constituye una categoría racional –enunciada con claridad por primera vez por Hegel y desarrollada con mayor amplitud en el programa de Marx, cuya sistematicidad y globalidad con toda razón se ha reconocido de inspiración hegeliana–, que determina o no una ruptura con racionalidades anteriores.

La razón ha experimentado históricamente transformaciones, mutaciones, que interpretamos como las expresiones del avance hacia una racio-

nalidad cada vez más amplia. En nuestra época el problema se plantea en relación con el surgimiento de lo político como dominio gnoseológico, a partir de la conquista científica de la historia.

Sin embargo, una particularidad del problema es que hasta nuestros días el desarrollo del pensamiento científico ha respondido al desarrollo de prácticas investigativas que han ido modelando sus propias exigencias de organización racional. La epistemología se ha limitado a dar cuenta de este desarrollo práctico de la razón, y a fundamentar, como en el caso de Kant, *a posteriori* una práctica científica ya realizada. Con Marx nos encontramos con un proceso distinto: una racionalidad que no ha llegado a reconocer todavía una plena realización en la investigación concreta; y esto contrasta con la riqueza potencial de su capacidad analítico-sintética que se ha demostrado por sus logros teóricos.

La cuestión reside en constatar si la incorporación de la dialéctica, como forma de organizar y construir el conocimiento, determina una "mutación" en la forma de razonar que rompe con el modo clásico de entender a la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva examinemos el papel de la dialéctica en la construcción teórica de Marx.

Centralidad de la totalidad dialéctica en el análisis de Marx

(Exploración en torno al concepto y función de la articulación en que Marx escribiera en 1857 a la Grundisse La introducción de 1857*)*

La globalidad y sistematicidad de su enfoque responden a la idea hegeliana de que "la verdad es lo completo", misma que se proyecta en dos líneas de argumentación: la totalidad dialéctica como "añadido" a la fundamentación empírica o teórica de los hechos; y el sistema teórico que responda a esta exigencia de totalidad.

La elaboración dialéctica, o "método de elaboración" del que habla Marx, es, a juicio de Sacristán, "algo que se añade a un conocimiento ya fundamentado (. . .), una fundamentación o validación añadida a lo normal";[1] y constituye una articulación que, inspirada en el método de desarrollo hegeliano, está enriquecida por la incorporación de "los métodos científicos positivos" para determinar los datos y establecer su vinculación positiva. Pero una vez establecidos los hechos y asegurada su interconexión, mediante la articulación dialéctica se pretende "presentar los hechos reflejando su vida". De esta manera, la articulación dialéctica sirve de fundamento

1 Manuel Sacristán, "El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia", conferencia pronunciada en la Fundación Miró, Barcelona, en noviembre de 1979, publicada en *Cuadernos Políticos*, p. 74.

epistemológico y de globalidad sistemática. Como dice Sacristán "lo mejor que la epistemología de Marx debe a la de Hegel es su elaboración de la sentencia del filósofo: la verdad es lo completo".[2]

En el pensamiento de Marx, la totalidad influye sobre el carácter que asume el sistema teórico. A pesar de que numerosos autores han apreciado el carácter sistemático de la obra de este pensador, no se trata de un sistema estructurado en torno a un núcleo teórico "en el sentido científico positivo, formalizado o formalizable", sino, más bien, de una visión histórica y práctica "cuya unión con el núcleo teórico, en sentido estricto, origina un producto intelectual que no es completamente ciencia positiva, aunque, al mismo tiempo, intenta no ser especulación".[3]

El carácter epistemológico de la teorización marxiana obliga a insertar "al núcleo teórico" en un horizonte histórico más vasto que lo estrictamente formal de un sistema; de lo que se desprende que es necesario organizar un razonamiento que sea abierto a la realidad dando lugar a lo que Zeleny ha llamado "ciencia abierta por principio, nunca terminada" o "ciencia crítico-positiva".[4] Idea que es congruente con la necesidad de fundamentar el conocimiento en "la noción de desarrollo" que es transformada en "el centro de la metodología de Marx".[5] Este dicho expresa la convicción de "que la argumentación acerca de algo no debe ser una cadena de razonamiento indiferente a la cosa, sino que ha de consistir en la exposición del despliegue de la cosa misma". Planteamiento que no se puede desligar de la idea de una exigencia de objetividad, determinada por la necesidad de atenerse a ese despliegue, que excede los límites teórico-formales de cualquier sistema teórico, en la medida que rompe con ellos debido a una exigencia cognoscitiva que no se deriva del sistema.

Ello ha llevado a pensar en las "demasías" de la ciencia marxista, y a justificar que se le califique con conceptos como visión, si se sigue a Schumpeter, o paradigma, de acuerdo a Kuhn.

En efecto, si la noción de ciencia de Marx "procede de la epistemología hegeliana de globalidad", tiene lugar en su interior una tensión entre la "estrechez del punto de vista científico en comparación con el objeto de la dialéctica";[6] tensión que se relaciona con el problema de si la dialéctica es un método o si es una actitud; pero, además, con el problema del *status* de la totalidad concreta como teoría o como epistemología.

En el equívoco de confundir una metodología con una actitud y una teoría con una epistemología, subyace la exigencia gnoseológica de tener

2 Sacristán, *idem*, p. 79.
3 Sacristán, *idem*, p. 81.
4 Sacristán, *idem*, p. 82.
5 Jindrich Zeleny, *La estructura lógica de El Capital de Marx*, Grijalbo, Barcelona, 1974, p. 302.
6 Sacristán, *op. cit.*, p. 65.

que organizar el razonamiento, de manera que se pueda basar la construcción del conocimiento en una exigencia de objetividad antes que en un concepto ontológicamente cerrado.

Pero el despliegue de la cosa no puede ser concebido aisladamente del contexto en que se inserta y que la especifica. En este sentido, Marx ha afirmado que "no existe la producción en general", por lo que "tampoco existe una producción general. La producción es siempre una rama particular de la producción (por ejemplo, la agricultura. . ., la manufactura, etc.), o bien es una totalidad. . .", razón de lo cual no hay una "universal" producción, y la producción es siempre concreta. De esto se desprende que la relación entre universal y particular puede revestir tanto el modo: 1) de especificación creciente del contenido del universal, como: 2) el de la reconstrucción de la totalidad a partir de un elemento tomado como base. De esta forma, lo concreto o es un particular o una totalidad.

Si tomamos a lo concreto como particular, significa que lo pensamos morfológicamente, sujeto a un enfoque descriptivo, o, en el mejor de los casos, genético-disciplinario. Si, por el contrario, se adopta el enfoque de lo concreto como totalidad, significa que es una construcción según una exigencia descriptivo-totalizante, a partir de algunos elementos particulares.

Cuando, en *La introducción de 1857,* Marx se refiere a la producción, la distribución, el intercambio y el consumo como "diferenciaciones dentro de una unidad", piensa estas diferenciaciones internas de la articulación como momentos, al igual que como niveles estructurales.

En tanto momentos, se refiere al despliegue temporal de la articulación, más que a procesos estructurales de funcionamiento en un tiempo dado. Así, la producción, consumo, cambio y distribución devienen "fases" del proceso económico general, que lo van especificando en su desenvolvimiento a partir de dinámicas particulares que conforman la dinámica total.

Si, en cambio, consideramos a estas diferenciaciones como niveles o cortes estructurales, apuntaremos hacia algo diferente, ya que los niveles se refieren a la ubicación que cada proceso reconoce en el interior del proceso económico total en un momento dado, entendido como una totalidad jerarquizada en función de un recorte histórico particular.

Al cumplir cada uno funciones específicas para comprender la transformación que experimente el conjunto orgánico, entre los planos de "nivel" y "momento" se establece una relación recíproca que determina el carácter orgánico de la totalidad. La articulación entre momentos y niveles conforma una totalidad dinámica, cuya aprehensión requiere que se abarquen las múltiples posibilidades que se contienen en un estado determinado de la totalidad, conformado por el modo particular de relación entre niveles y momentos.

Efectivamente, los elementos componentes de una totalidad simultáneamente determinan su estructura y su transformabilidad potencial. Esta postura obliga a conceptualizar la realidad como procesos de estructura-

ción, en vez de como conjunto de estructuras dadas. En el primer caso, las diferenciaciones de la articulación (ya sea que se las entienda como niveles o como momentos), cumplen la función de mecanismos de estructuración de la totalidad, abiertos a su propia transformación; en cambio, si, de acuerdo a la segunda concepción, pensamos los fenómenos en forma estática, los mecanismos de conservación cumplen la función de mantener la identidad del fenómeno por sobre el movimiento de su especificación; lo que equivaldría a su descalificación como realidad y su reducción a una ficción conceptual.

De lo expuesto se desprende que, para el desarrollo de una dialéctica analítica, es necesario reconocer como punto de partida la construcción de la realidad como objeto, en el marco de exigencias epistemológicas definidas por las articulaciones entre momentos y niveles. En este marco tienen lugar dos grandes grupos de contradicciones: 1) las contradicciones de nivel; y 2) las contradicciones de momento. La importancia de distinguir entre estos tipos de contradicciones reside en que los niveles nos permiten comprender la totalidad como "articulación dada", mientras que los momentos están referidos a la forma como se transforma la totalidad articulada.

La Introducción de 1857, establece una relación dinámica entre niveles y momentos. Los momentos hacen parte de la dialéctica negación-superación del proceso real como unidad de determinaciones; mientras que el nivel (por ejemplo: relaciones de producción-esfera política e institucional) se refiere a los planos de realidad que concretizan la totalización. Por ello, los niveles reconocen una diferenciación que, por contraste con la idea de momento que queda supeditada al tipo de dialéctica negación-superación, se fundamenta en la totalización, que, al tener lugar en el corte vertical del presente, conjuga de la totalidad tanto su "articulación dada" como su transformación posible. Esto último implica hablar de una dialéctica entre niveles, que está abierta a los momentos que son propios de cada uno de ellos. Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que la captación de la realidad se organiza con base en una totalidad que contiene una potencialidad de movimiento, al quedar los mecanismos dinamizadores (tales como la contradicción), incluidos en la totalidad como formas particulares de su dinamismo transformador.

Usos del concepto de totalidad

Un examen detenido del texto de *La Introducción de 1857,* nos permite distinguir algunos usos diferentes de la totalidad como categoría.

Cuando se plantea la relación general de la producción con la distribución, el cambio y el consumo, la totalidad cumple la función de articulación entre procesos económicos particulares. Y, si bien la unidad de éstos no se consuma, ello no invalida el razonamiento dialéctico, ya que el objeto de

éste es una construcción lógica cuyo hilo conductor es determinar las conexiones reales, sus rupturas (el porqué de ellas), además del establecimiento de nuevas conexiones (y el porqué de las mismas) entre los elementos que históricamente se suponen incorporados a una totalidad, en ese momento fragmentada. La relación que se establece entre los elementos al constituir una unidad, en un momento dado del desarrollo histórico, implica la posibilidad de que en el ciclo del tiempo esta misma relación sea incluida en otras relaciones más comprehensivas; o bien, que los elementos relacionados orgánicamente redefinan esta relación al incluir otros elementos.*

Determinar es negar. Pero, si negar es excluir en función de un carácter esencial (esto es, de una identidad que supone captar a la naturaleza sin entrar en ningún juego de relaciones), la determinación es un *a priori,* el cual puede superarse sólo en la medida en que la determinación sea el resultado de un conjunto de relaciones. Esto es, entenderlas en función de una aprehensión que se mueva desde la complejidad máxima de interrelaciones hasta aquello que es el contenido específico. Por contenido específico entendemos tanto a la determinación negada, como la delimitación que niega.

De ahí que lo específico debe ser capaz de ser utilizado para reconstruir la red de relaciones (las mismas u otras que sirvieron de punto de partida); por lo que afirmar, es negar. Sin embargo, negar no es afirmar, a menos que en la afirmación con base en un razonamiento totalizador, respecto de lo existente o presente, incluyamos el vasto campo de las potencialidades. Este razonamiento totalizador en el marco de *La Introducción. . .*, significa lo siguiente:

a) Relacionar elementos complementarios: por ejemplo, consumo productivo y producción;
b) identificar los elementos excluyentes: por ejemplo, consumo entendido como el "opuesto aniquilador de la producción"; y
c) establecimiento de la unidad de transformación de los opuestos.

Marx parte del señalamiento de que la "determinación del consumo productivo ha sido establecida sólo para separar el consumo identificado de la producción del consumo propiamente dicho, concebido, por el contrario, como el opuesto aniquilador de la producción". Después de separar consumo productivo de consumo propiamente tal, agrega: "igualmente el consumo es de manera inmediata producción", para determinar así el concepto de "producción consumidora", sólo que "esta producción idéntica al

* "La producción es también inmediatamente consumo (. . .). El acto de producción es también en todos sus momentos un acto de consumo. Esta identidad de la producción y del consumo remite a la proposición de Spinoza: *determinatio est negatio.*"

consumo es una segunda producción. En la primera, el productor se objetivaba; en la segunda, la cosa creada por él se personificaba". Para concluir que la producción y el consumo son "cada uno inmediatamente su opuesto", mientras que, "al mismo tiempo tiene lugar un momento mediador entre los dos. . .".

El razonamiento anterior corresponde a un movimiento de identificación mediada, porque se refiere a la unidad de los opuestos (producción-consumo), y esta unidad sólo puede darse a través de una mediación que se refiere a la posibilidad de transformación recíproca. Tomemos como ejemplo el siguiente párrafo:

> La producción es mediadora del consumo, cuyos materiales crea y sin los cuales a ésta le faltaría el objeto. Pero el consumo es también mediador de la producción, en cuanto crea para los productos el sujeto para el cual ellos son productos.

Pero esta transformación recíproca puede ser puramente potencial. Carácter potencial que no le quita realidad. Así es como Marx pone el ejemplo de una vía férrea "no transitada, que no se usa y que por lo tanto no se consume", por lo que es una vía férrea potencial. Por el contrario, esta realidad-potencial puede asumir muchos contenidos. En efecto, si el contenido de una realidad está determinado por la "interacción" entre dos o más elementos, una vía férrea que no se usa, no alcanza su *finish* en el consumo, pero en cambio puede revestir otros contenidos, como estar mal construida o haber sido concebida en forma que su uso haga subir en exceso los costos de transporte, o que el volumen de productos posibles de transportarse no sea suficiente para justificar su uso en términos económicos, etcétera.

La identificación mediada, que resulta de la transformación de un opuesto en otro, se corresponde con una serie de transformaciones intermedias que son las que hacen posible conceptualizar la unidad de los opuestos, en dos momentos por lo menos:

1) El momento de la totalización que permite que los elementos sean parte de una misma totalidad; y
2) el momento de la transformación de uno en el otro.

Marx señala que "uno es inmediatamente el otro", pero "al mismo tiempo tiene lugar un movimiento mediador"; es decir, que la unidad dialéctica de los opuestos se produce fundamentalmente por esa mediación. Lo que implica que el proceso de relación entre los opuestos es el resultado de una dinámica de totalización, que contiene a la serie de transformaciones intermedias que pueden determinar que la transformación entre los elementos tome una dirección u otra. La mediación se refiere, justamente,

al movimiento de la totalización; en otras palabras, al momento de lo "indeterminado" de la dirección que tome el desarrollo, y no a la unidad ya cristalizada.

Es por ello que se puede pensar que la mediación es el ámbito propio del análisis político, en cuanto éste trata de dichas mediaciones como objetos. La razón es que la exigencia epistemológica del análisis político es el proceso de totalización y no la totalidad cristalizada o dada. Carácter de la totalidad que puede descubrirse en el caso de la crítica que desarrolló Marx al procedimiento analítico de la economía burguesa.

Krahl, en su comentario a *La Introducción de 1857,* observa que "el procedimiento analítico de la economía burguesa ha fragmentado analíticamente en sus elementos a la abstracta totalidad de la formación social. Marx procede a reconstruir esa totalidad como universal concreto".* Pero esta reconstrucción, a partir de abstracciones simples, supone transformar la totalidad ideológica en un objeto complejo-articulado de niveles; lo que supone en forma explícita a un método de la razón capaz de hacer posible recuperar lo real como proceso concreto.

Lo que es posible con apoyo en un concepto de realidad como "totalidad orgánica", o bien como afirma Luporini, tomando en cuenta que la realidad es "el organismo social que es siempre la totalidad estructurada y sincrónica de su conjunto".

En esta dirección, puede decirse que el carácter de *reale Basis* de la estructura económica indica sólo el *versus* que torna inteligible la estructura del conjunto. Pero el dinamismo de este último, aunque depende principalmente del dinamismo económico, no se agota en el mismo. Marx mismo afirma que "la dialéctica de los conceptos de fuerza productiva (medios de producción) y de relaciones de producción es una dialéctica cuyos límites hay que definir y que no suprimen las diferencias reales".

Conclusiones

1) Las funciones que cumple la totalidad son: organizar una forma de razonamiento crítico que permita romper o traspasar la apariencia de los fenómenos. Desde la perspectiva de la totalidad, la apariencia es un nivel de la realidad que *no* está analizado en su articulación; así como, *a contrario sensu*, lo real es un nivel de la realidad analizado *en* su articulación; y

2) la categoría de la totalidad está claramente referida a la idea de movimiento, sin referirse a la estructura dinámica particular que pueda asumir

* Hans Jurgen Krahlc, "La Introducción de 1857 de Marx", en *Introducción general a la crítica de la economía política y otros escritos,* Pasado y Presente, núm. 1, 1974, p. 15.

el movimiento (que es lo propio de la contradicción). Por eso, la totalidad contribuye a delimitar el movimiento real para facilitar su explicación como objeto particular; de ahí que se vincule con la idea de la realidad como exterioridad-mutable. Por lo que, sin incurrir necesariamente en afirmaciones acerca de su estructura, cumpla la función de una exigencia epistemológica para construir el conocimiento objetivo.

Lo anterior significa distinguir dos aspectos en la discusión sobre la totalidad:

> a) La totalidad como recurso metodológico, que sirve para fundamentar la crítica de la economía política (como puede apreciarse en *La Introducción de 1857* y en el mismo Capital); y
> b) la totalidad como enfoque epistemológico de la realidad, que exige concebirla como un complejo de niveles con sus propios requerimientos para su captación racional; y que principalmente son dos: 1) tomar en cuenta la complejidad tiempo-espacial de los procesos reales, en forma de no reducir la articulación a parámetros homogéneos, y 2) no identificar a la totalidad con una estructura de determinaciones, esto es, con un modelo teórico.*

En suma, la totalidad es la articulación dinámica de los procesos reales caracterizada por sus dinamismos, ritmos temporales y despliegues espaciales; y esta articulación puede concretarse en diferentes recortes del desarrollo histórico.

DISCUSIÓN SOBRE EL CARÁCTER DE LA TOTALIDAD Y OTROS ENFOQUES

Muchos autores han insistido en que la significación específica de los conceptos se alcanza en la medida en que somos capaces de incluirlos en "una totalidad dinámica más vasta que permite concretarlos".[7] En este mismo sentido, se observa, en el caso de la economía por ejemplo, que es necesaria la "integración del hecho económico dentro de un contexto siempre más complejo que relacione la economía política con las demás ciencias del hombre".[8] Es, sin embargo, pertinente aclarar que estas interpretaciones exigen estar fundadas en una forma de razonamiento distinta al puramente

* Hemos avanzado algunas ideas a este respecto en un trabajo anterior. *Cfr.* Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento,* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Serie estudios 71, México, 1983.

7 Lucien Goldman, "Epistemología de la sociología", en *Epistemología de las ciencias humanas* de Jean Piaget, *et al.*, Proteo, Buenos Aires, 1972.

8 Gilles-Gaston Granger, "Epistemología económica", en *Epistemología de las ciencias humanas* de Jean Piaget, *et al.*, Proteo, Buenos Aires, 1972.

analítico, a menos que aceptemos que las integraciones, antes que ser de objetos, lo sean a partir de modelos que integren teóricamente diferentes esferas de la realidad. A este respecto, Lévi-Strauss señala la necesidad de sustituir modelos lineales por las "formas espirales", a través de una razón dialéctica que es "algo más que la razón analítica"; un añadido que consiste precisamente en esta sustitución de modelos lineales, que Piaget emparenta de cerca con los círculos genéticos. En esta dirección, Piaget habla de una "actitud relacional",[9] la que puede corresponderse como actitud intelectual con aquel cambio que puede rastrearse desde la revolución científica del siglo XVII con Galileo, en cuanto remplazo de la idea de propiedad (sustantiva) por la de relación, que, como el mismo Piaget afirma, lleva a "imponer al todo como más importante" que cada elemento por sí mismo "aisladamente considerado".

Pero, en Piaget, esta idea de "todo" está asociada estrechamente con el concepto de estructura; más aún, la totalidad deviene una propiedad de la estructura.

> "Una estructura, comprende los tres caracteres de totalidad, transformación y auto-regulación", características que permiten que una estructura "se base por sí misma y no necesite, para ser captada, recurrir a todo tipo de elementos ajenos a su naturaleza".[10]

Pero la estructura requiere además "poder dar lugar a una formalización".

En este marco debemos decir que la totalidad no es sólo la oposición a una concepción atomista de la realidad, sino que es la oposición a la reducción de la realidad a cualquier sistema. La totalidad (al no ser un objeto, ni una estructura racional que dé cuenta de un comportamiento regular de la realidad), constituye una forma particular de definir la exigencia de objetividad. Por esto, implica una lógica para organizar el pensamiento en la forma de un movimiento analítico-sintético.

En el planteamiento de la totalidad como lógica de razonamiento se contiene el peligro de concebirla como una modalidad de inferencia-deductiva. En este sentido, la totalidad no es un razonamiento que sirva para formular derivaciones, sino, a la inversa, para determinar inclusiones que faciliten un proceso creciente de especificación; o sea, dar el paso del universal a la delimitación de un observable, que constituye el marco en el cual poder reconocer la especificidad de aquel o, dicho de otra forma, la totalidad constituye un procedimiento para construir un objeto no para obtener conclusiones necesarias a partir de ciertas premisas. De ahí que no se pueda establecer ninguna relación entre totalidad y sistemas axiomáticos

9 Jean Piaget, *El estructuralismo*, Proteo, Buenos Aires, 1968, p. 107.
10 Piaget, *idem*, p. 13.

no formalizados. Esta aclaración sobre la naturaleza de la totalidad también es pertinente cuando nos encontramos abocados a lo que Piaget llama "totalidades emergentes", desde las cuales se pretende explicar toda suerte de hechos y situaciones por particulares que sean. Nos referimos a la tendencia a "formular sin más rodeos las totalidades desde el comienzo mismo", procedimiento que se orienta a invertir el proceso normal de "pasar de lo simple a lo complejo"; por ejemplo, explicar el hombre por la humanidad (Comte), o considerar el todo social como surgido de la reunión de los individuos (Durkheim).[11]

La totalidad entendida como lógica de inclusión de niveles, plantea la cuestión de la superación de los condicionamientos del razonamiento, y esto supone una constante ruptura de los modelos teóricos, e implica, en el plano epistemológico, la transformación de los parámetros, ya que éstos devienen condiciones lógico-epistemológicas de apertura hacia la realidad o, como diría Hanson, hacia ésta "tal cual".

El cuestionamiento de los parámetros con base en esta exigencia de inclusión de niveles de la realidad puede reconocer cierta afinidad con la afirmación de este autor acerca de que "los triunfos de la física contemporánea consisten en descubrir que un parámetro puede ser considerado como una función de algún otro".[12] En efecto, la totalidad concebida desde esta perspectiva cumple la función crítica de avanzar más allá de las configuraciones teóricas. No podemos a este respecto olvidar el tenaz empeño de Popper por buscar la cientificidad a través de su constante crítica; pero que, al no poder liberarse del marco de exigencias lógico-epistemológicas de la prueba, lo conduce por un camino que empobrece la potencia gnoseológica de la crítica, de forma que su conclusión última es una formulación bastante vacía: su idea de progresar mediante el ensayo y el error.

Si vinculamos este planteamiento con la aseveración de Hanson de que el objetivo de la ciencia es "minimizar de un modo sistemático y seguro el área de divergencia y disparidad que haya entre los fenómenos originales y el modelo teórico", tendríamos que concluir que "en último extremo, la ciencia articularía los fenómenos tal cual, sin modelos y demás juguetitos".[13] En esta línea argumental el modelo se transforma en un instrumento de construcción del objeto, y en consecuencia, de la propia relación de conocimiento con la realidad. Sin embargo, para conseguir esto, antes que emplear términos teóricos "cuyo significado se especifique por medio de expresiones que ya están comprendidas y que se pueden emplear sin referencia a la teoría",[14] habría que trabajar con términos sin una carga teórica

11 Piaget, *idem*, p. 10.

12 Piaget, *idem*, p. 13.

13 Norwood Russell Hanson, *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Alianza Universidad, Madrid, 1977, p. 188.

14 Hanson, *idem*, p. 61.

tan decisiva; esto es, con lo que Hempel denominara "términos pre-teóricos" y Hanson "proto-hipótesis".

En este marco los términos cumplen la función epistemológica de determinar recortes de observación sin precipitar afirmaciones de contenido o propiedad. Si tomamos como base la idea de "proto-hipótesis", su función es "contrastar nuestra capacidad para delinear ámbitos de conjetura plausible"; aunque desde el punto de vista de la totalidad estos "ámbitos" son el producto de una forma de razonamiento capaz de reconocer la realidad como problema, sin restringirse a los límites de una determinada configuración teórica.

La plausibilidad de las conjeturas (que no se puede circunscribir a lo que es posible esperar desde ciertos *corpus* teóricos), consiste en que pueden reflejar un ángulo de apertura hacia la objetividad. En este sentido, la totalidad es un procedimiento para construir "proto-hipótesis" que sirvan de base para formular conjeturas por encima de las demarcaciones teóricas preestablecidas.

Por lo tanto, no se trata solamente de la capacidad de plantear conjeturas con fundamentos teóricos, sino de ajustar el razonamiento a la realidad; esto es, pensar o teorizar en función de una exigencia de historicidad. En este punto el conocimiento social, ofrece rasgos particulares, ya que en él la "determinación histórica" del razonamiento es la primera fase del descubrimiento de la verdad. En realidad, la verdad al estar condicionada por la relación de conocimiento supone que la construcción de ésta rompa con los condicionantes del razonamiento que tienden a su enajenación, o lo que es peor, a su cosificación, en el sentido del *fixum* de Bloch.

Es evidente que en este contexto, la totalidad tiene que enfatizar lo epistemológico sobre lo lógico del lenguaje. El lenguaje queda sometido a la forma del razonamiento; lo que se relaciona con el uso de enunciados no predicativos ya que éstos impiden el cierre "formal" del pensamiento en un sistema teórico explicativo. Como se ha dicho, "el científico que use modelos en sus reflexiones debe permanecer siempre alerta frente a la posibilidad de que sus cuestiones sean únicamente inspiradas por las propiedades del modelo, no teniendo nada que ver con la materia misma".[15] Es decir, debe guiarse por la idea de una ciencia "indefinidamente abierta" lo que equivale a la liberación de la forma del razonamiento de los condicionantes teóricos, del lenguaje y de los propios instrumentos de observación. Piaget ya ha señalado que "una cosa es el razonamiento y otra los procedimientos de observación y sobre todo de verificación",[16] mismos que deben comprenderse y desarrollarse en función de la forma del razonamiento, al igual que el lenguaje y la teoría. La forma de razonamiento apunta a la

15 Karl Hempel, *Filosofía de la ciencia natural*, Alianza Universidad, Madrid, 1978, p. 131.

16 Hanson, *op. cit.*, p. 61.

capacidad de observar la realidad. Debemos reforzar aquella orientación, subrayada por Hanson, acerca de que la filosofía natural, más que descubrir nuevos hechos, debe procurar descubrir nuevas formas de pensar.[17] Desde esta perspectiva se plantea una crítica al lenguaje ya que siempre "existe un factor lingüístico en la visión". Y esta crítica a su vez implica una relación dialéctica entre aprender a ver la realidad y enriquecer el lenguaje en cuyo interior "es necesario hacer la distinción si queremos hacerlo conceptualmente",[18] con base en la premisa de que "raramente puede observar un hombre lo que todavía no existe como probabilidad conceptual".[19] Todas estas afirmaciones descansan en el supuesto de que "si no existiera este elemento lingüístico, nada de lo que hubiésemos observado tendría relevancia para nuestro conocimiento".[20]

La contribución de la totalidad consiste en que si el conocimiento "se encuentra normalmente fijado en el lenguaje",[21] permite reenfocar la relación entre racionalidad y lenguaje científico con base en una exigencia de inclusividad que rompa con los ámbitos demarcados por el lenguaje. Este planteamiento da preeminencia a las condiciones de hecho –relativas a los aportes del objeto a los sujetos–, sobre las condiciones de validez formal del conocimiento.[22] Es por esto que nosotros creemos que sin negar que el porvenir de la epistemología "debe situarse en la investigación interdisciplinaria especializada", en cuanto aportes al esclarecimiento de la construcción de las estructuras cognoscitivas, debemos rescatar la reflexión epistemológica-normativa que sea capaz de definir lo posible de ser investigado fuera de los marcos de la teoría.

La totalidad permite distinguir entre construcción de la verdad y los caminos que conducen hacia la problemática de la verdad, que son los propios de la objetividad que se considere en el objeto construido. Esto es, en la forma de construir el objeto. Cuando la epistemología genética afirma que "la verdad sólo se obtiene por deducción, pero con ayuda de algoritmos precisos o por experiencias, con ayuda de controles precisos",[23] quiere significar que basta con estos métodos para dar cuenta de la objetividad, ya existente por sí misma, sin la necesidad de la debida construcción del objeto. El problema se explica cuando pensamos en la relación sujeto-objeto

17 Jean Piaget, *Situación de las ciencias humanas,* Proteo, Buenos Aires, 1972, p. 54.

18 Hanson, *op. cit.*, p. 112.

19 Hanson, *idem*, p. 118.

20 Hanson, *idem*, p. 310.

21 Hanson, *idem*, p. 106.

22 Manuel Sacristán, *Introducción a la lógica y al análisis formal,* Ariel, Barcelona, 1943, p. 17.

23 Jean Piaget, *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Proteo, Buenos Aires, 1970, pp. 17-18.

desde el sujeto concreto, real del yo pensante como individualidad históricamente determinada.*

Cabe discutir a este respecto, la relación posible de establecerse entre articulación y paradigma, aunque es preciso trascender la interpretación kuhnhiana de una sociología del conocimiento, de manera que se pueda abordar el problema de la inercia de la razón, o el de su rigidez. Lo que importa es enfatizar el tema de la creatividad intelectual como problema lógico y no sólo sociocultural; es decir, tratar de responder a la cuestión de si es posible o no establecer formas de razonamiento que rompan con la inercia y cosificación de la razón científica. Por esto, a la función del paradigma se opone la función de la crítica, pero con o forma lógica.

No es suficiente limitarse al registro genético del proceso del pensamiento como fenómeno de la naturaleza humana. El pensamiento tiene una posibilidad de autonomía, incluso respecto de sus propias condiciones materiales, como ya el mismo Marx apuntaba, que descansa en la lógica de su movimiento interno, y que ha sido objeto de preocupación de la epistemología desde Kant y Hegel, en sus diferentes formulaciones de la dialéctica como libertad fundante del razonamiento objetivo.

El problema es poder organizar formas de razonamiento abiertas hacia "lo real" y que sean "críticas" de sus propios condicionantes; para lo cual, lo real, en tanto indeterminado, no es un objeto sino una exigencia de objetividad, de apertura de lo racionalmente determinado hacia lo indeterminado, y esta apertura requiere alguna forma de organización racional que, consideramos, es la totalidad.

La transformación de los modelos teóricos a través de un distanciamiento respecto de ellos –es decir, de su crítica– es una función propia de una forma de razonamiento que reconoce como característica suya la idea de que la objetividad, constituida por niveles articulados, exige un razonamiento de inclusión de niveles que obliga a romper, no sólo con la conformación empírica, sino con las determinaciones de ámbitos de realidad, tal como son recortados por las visiones teóricas.

Esta exigencia de objetividad se puede conceptualizar como una indeterminación que rompe el límite de las determinaciones mediante el mecanismo de la problematización, y constituye un rescate de la dialéctica, no ya como especulación filosófica desvinculada de la práctica de investigación, sino como corriente metodológica (aunque todavía no desarrollada completamente), pues no se puede limitar más la concepción de la dialécti-

* Recordemos la advertencia de Hanson de que los problemas del científico están "únicamente inspirados por las propiedades del modelo que use", lo que replantea la conveniencia de profundizar en esta relación sujeto-objeto. En este sentido, la totalidad al exigir a esta relación un contenido en función de una exigencia problemática, rompe con los condicionamientos tanto del lenguaje, como de la teoría.

ca a una toma de conciencia de los "métodos de interpretación empleados de hecho en algunas investigaciones".[24]

Por otra parte, es preciso reconocer que, salvo algunas excepciones, la dialéctica de inspiración materialista no ha podido precisar sus métodos ni delimitar sus problemas de manera congruente con sus fundamentos filosóficos. Y que su desarrollo ha sido básicamente exegético (en la mejor tradición de los jóvenes hegelianos), con poca o ninguna relación con los campos de la realidad concreta; y que esto ha impedido que madure una epistemología dialéctico-materialista. A este respecto, es conveniente hacer una distinción entre lo que es una reflexión epistemológica sobre la ciencia, y la epistemología que surge "en el interior mismo de la ciencia"; ya que esta última obedece a la necesidad de responder a las "crisis o conflictos como consecuencia de la marcha interna de las construcciones deductivas", que lleva a convertir a la epistemología de "simple reflexión" en un "instrumento del progreso científico".[25]

En este contexto, el planteamiento de la totalidad puede considerarse como una alternativa que define una línea de reflexión de grandes potencialidades. Es un procedimiento racional que permite establecer una base de razonamiento que puede servir para sistematizar una reflexión sobre prácticas investigativas ya cristalizadas, pero también para desarrollar formas de pensar que no necesariamente sean un reflejo de aquéllas.

Consideramos que, en este sentido, la función de la totalidad consiste en impulsar una racionalidad virtual (contenida en la dialéctica) y confrontarla con las exigencias de la práctica de investigación concreta; pero donde esta racionalidad nos abre la posibilidad de caminos alternativos de construcción de conocimiento, no circunscritos a la enseñanza susceptible de desprenderse de las formas anteriores de enfrentar esta tarea.

Recapitulación

Desde esta última perspectiva, se puede pensar que la solución a la crisis de las construcciones deductivas sería la estructuración de una forma de organizar el razonamiento con base en la totalidad, que consistiera en poner en evidencia, de manera explícita, articulaciones que van complicando el problema inicial en función de sucesivas inclusiones. Enfoque que se basa en la idea de reconocer una indeterminación que cumple la función epistemológica de subordinar la jerarquía de determinaciones (causales o no) a la exigencia de la articulación, y que, por lo tanto, cuestiona la función de

[24] Piaget, *idem*, p. 24.
[25] Jean Piaget, *Situación de las ciencias humanas*, p. 92.

ordenación teórica. Lo que se emparenta con ese distanciamiento observado por Piaget "que hace posible los progresos en la objetividad".[26]

Esta forma de razonamiento articulada, en tanto es crítica, contribuye al desarrollo del sujeto cognoscente en la línea planteada por Feyerabend: o los "adultos se mantienen aferrados a su mundo perceptivo estable y al sistema conceptual estable que lo acompaña", a pesar de poder modificarlo, lo que determina que conserve sus "líneas generales que se han quedado inmovilizadas para siempre"; o bien son "posibles cambios fundamentales. . . que deberían estimularse a hacer esos cambios con objeto de no quedar excluidos para siempre de lo que pudiera constituir una etapa superior de conocimiento y de conciencia".[27]

La forma de razonamiento crítico se inserta en la segunda opción señalada, misma que supone un desarrollo epistemológico y metodológico que se vincula con problemas aparentemente distantes de la cuestión de construcción del conocimiento, como son la autodeterminación del sujeto y la libertad de la razón.

Este es el marco donde debe definirse la normatividad crítica de la organización del razonamiento, en oposición a una epistemología descriptiva. El núcleo de este desenvolvimiento epistemológico es el sujeto real-concreto, el individuo actuante y pensante, el hombre histórico y autorreflexivo.

Razón y crítica

El desarrollo del conocimiento científico no se puede confundir con el desarrollo de la capacidad crítica. De ahí que la lucha por el conocimiento confronte la necesidad de transformar el propio concepto de razón que se puede convertir en un obstáculo para su propio desarrollo.

A partir de esta proposición, nos proponemos discutir el planteamiento orientado a buscar formas de razonamiento que contribuyen a un crecimiento de la autoconciencia del sujeto cognoscente en la perspectiva señalada por Feyerabend. La búsqueda debe llevarnos a un reacercamiento a la gran tradición filosófica que sostenía la libertad de la razón que, con la etapa de dogmatización del marxismo, ha sido dejada de lado como preocupación epistemológica. Pero también es preciso cambiar los parámetros de la formulación del problema, en lo que se refiere a la formulación poskantiana de circunscribir la función de la crítica a la posibilidad del sujeto por trascenderse a sí mismo.

En el conocimiento sociohistórico o historicopolítico, puesto que se enfatiza la importancia de la práctica, el problema de la racionalidad debe enfocarse no sólo como reflexión sobre una práctica científica consumada

26 Jean Piaget, *Naturaleza y métodos de la epistemología*, p. 56.
27 Jean Piaget, *Situación de las ciencias humanas*, p. 56.

o cristalizada, sino como potencialidad de racionalidad para captar un continente de realidad no completamente aprehendido. La mutabilidad del ámbito de la realidad social hace difícil que se pueda pensar en él con base en estructuras conceptuales cerradas, con contenidos fijados de antemano, cuyo carácter problemático se reduzca a considerarlos fragmentarios; pero sin que lo no incluido en la estructura cumpla ninguna función en su propia transformación, en el contexto de acumulación de conocimiento. Por otra parte, en el conocimiento historicopolítico no podemos hablar de una objetividad que sea ajena al sujeto social, a sus prácticas y proyectos, como tampoco, pensar en una reducción de la realidad sociohistórica a las prácticas de los sujetos.

En este tipo de conocimientos, la relación sujeto-objeto reviste una complejidad específica, pues, además de cumplir una función gnoseológica, constituye el objeto mismo del conocimiento. Esto nos remite a la necesidad de una actividad conjugada entre la crítica de la realidad objeto de estudio y de la autocrítica del sujeto que se apropia de esa realidad. Por lo mismo, no podemos aceptar que el desarrollo del conocimiento sea disociable del desarrollo de la conciencia y autoconciencia del sujeto (en este caso del sujeto social a través de sus individualidades). No se trata de avanzar exclusivamente hacia etapas superiores de conocimiento de la realidad, sino también de conciencia del sujeto, y esto, en la historia de la ciencia, no ha ocurrido en forma armoniosa. Por el contrario, con frecuencia ha sucedido que el conocimiento se ha alcanzado sin conciencia del mismo. La libertad del razonar se expresa según lo que hemos anotado acerca de la necesidad de inclusión de niveles, de tal manera que al pensar "se pueda ir más allá de lo pensado". De acuerdo a esta argumentación, consideramos la conveniencia de una normatividad crítica para organizar el razonamiento, de modo que no se restrinja al plano de una epistemología descriptiva; esto es, reducida a reflejo de prácticas de investigación.

Nuestro planteamiento parte de la concepción de la filosofía como una epistemología, pues no de otra forma puede ahondar en la problemática del surgimiento de una conciencia crítica; de un pensar que, aunque determinado, sea capaz de trascender sus propias determinaciones teóricas, y en consecuencia, adecuarse a las exigencias de una realidad esencialmente mutable. Discusión esta que concierne a una epistemología de la conciencia crítica, que por no tener que ser el reflejo de una práctica científica, no permite distinguir la conciencia crítica de la lucidez o conciencia crítico-social. Se pretende pues que el pensar, basado en esquemas conceptuales previamente elaborados (aun cuando no sea más que como "esbozos discursivos"), se transforme en un pensar abierto.

Esta apertura historiza el pensar, mediante una visión de lo real no reducida a una teorización, pues se busca, más bien, enriquecer el horizonte social de objetos posibles de teorización. Ello coloca el problema de la teoría verdadera como un aspecto particular de un universo racional más

amplio y complejo. Así entendida la historidad del pensar y de sus construcciones, implica, además de rechazo a los sistemas acabados y la crítica a las teorías, el reconocimiento de la "tendencia histórica de lo criticado", según lo exige la idea de determinación histórica tal como es rescatada por Della Volpe. Esto supone imponer sobre la teoría a la razón, de manera de proceder críticamente a su desarrollo abarcando no sólo al sujeto (y, por lo tanto, la contribución de la crítica kantiana) sino, además, a la realidad, concebida como construcción del sujeto social (lo que obliga a un desarrollo epistemológico de las tesis sobre Feuerbach). Planteamiento que exige una mayor amplitud de lo que se comprende por universo racional, que obliga a repensar la distinción neopositivista entre los distintos tipos de significatividad o sentido de las proposiciones racionales.

La cientificidad en efecto no se agota en el sentido cognoscitivo estricto. También se debe reconocer una función gnoseológica a las manifestaciones de sentido de expresión y de evocación, según lo ha desarrollado Carnap; es decir, a las manifestaciones de la subjetividad y a la significación, muchas veces anticipatoria, de los contextos artístico-poéticos. La relación de estas proposiciones con la realidad resulta más compleja que las normativamente racionales; más aun cuando pensamos en un sujeto concreto, constructor de su historia y no producto de una pura racionalidad. La idea misma de sujeto, que transforma la realidad, compromete a todo el sujeto, no solamente a su dimensión neurofisiológica, sino también a sus dimensiones sociológica y política, sicológica y cultural. La preocupación de Russell y Wittgenstein por el lenguaje natural –que reconoce como punto de partida la mutilación de la racionalidad provocada por la limitación a los lenguajes formales– constituye un síntoma de la necesidad de ampliar el concepto de racionalidad. Cuando el sujeto cognoscente es a la vez el objeto de conocimiento –como en el caso del conocimiento histórico-político–, esta necesidad se convierte en un imperativo. A este respecto podemos traer a colación las siguientes palabras de Gramsci:

> . . .lo que interesa a la ciencia no es tanto (. . .) la objetividad de lo real cuanto el hombre que elabora sus métodos (. . .) que rectifica constantemente sus instrumentos materiales y lógicos; lo que interesa es la relación del hombre con la realidad por la mediación de la tecnología.[28]

La formulación de una racionalidad científica más rica en sus modos de relacionarse con la realidad, así como su articulación con el desarrollo de una conciencia crítica, se puede rastrear tanto en las diferentes corrientes

28 Paul Feyerabend, "Consuelos para el especialista", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (Imre Lakatos y Alan Musgrave, editores), Grijalbo, Barcelona, 1975, p. 375.

actuales de pensamiento, como al reconstruir el desarrollo de las ideas científicas durante los últimos siglos.

En el caso del neopositivismo, el problema se encuentra en sus posiciones frente al criterio de sentido, relacionado con la verificabilidad, como en el caso de las proposiciones empíricas, y en relación con el criterio de tautología o contradicción propuesto por Wittgenstein, para el caso de las proposiciones formales. Para las primeras, se constata que gran parte de las proposiciones científicas son de tipo general, no susceptibles de verificación. La solución de Popper, seguida después por Carnap, de la técnica de la falsación, que reduce las proposiciones universales a proposiciones elementales, conduce a la solución diluida de ensayo y error.[29] En Carnap, por el contrario, conduce a tratar de encontrar una solución semántica ya no estrictamente sintáctica, que se sintetice en la triple distinción de sentidos a la que nos referimos más arriba, que reduce la ciencia al sentido cognoscitivo. Éste parece servir de base a una cierta formalización que se privilegia por sobre la necesidad de abordar la complejidad de la realidad posible de captarse racionalmente, aunque ésta no sea, *stricto sensu,* conocimiento. El problema de fondo que queda al descubierto con la crisis de los criterios de sentido, o de cientificidad, es lo problemático del concepto "realidad".

Es interesante recordar la reflexión de Schlick, que, superando el esquema de los criterios de sentido, se plantea el problema de lo que es ciencia en función de un concepto de realidad que consiste en la coherencia de las proposiciones empíricas;[30] lo que implica que no sería ciencia ningún conjunto de preguntas sobre una realidad imposible.

Detrás de esta postura subyace una cuestión de fundamentación: la coherencia; ¿es una coherencia teórica?, ¿o bien, empírica?, ¿es una coherencia dada o más bien probable? El concepto de realidad resulta ser función de un conjunto de proposiciones sobre la realidad, en lugar de ser las proposiciones formuladas en función de un concepto de realidad. No se trata de plantear el problema en términos de "hay algo más que. . .", en que puede consistir un concepto de una realidad no captada, sino de responder a la realidad que es, "lo que hay", pero no entendido como lo que pretende el empirismo lógico, sino como un movimiento racional de apertura a lo indeterminado y de adecuación a lo concreto, entendido como lo determinado históricamente.

En este sentido, el fundamento del conocimiento exige supuestos que permitan organizar este movimiento racional de la apertura. El conocimiento en la historia debe caminar en dirección hacia ese "filosofar espontá-

29 Manuel Sacristán, *Papeles de filosofía. Panfletos y materiales II,* Icaria, Barcelona, 1984, p. 189.

30 Karl Popper, *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1967.

neo", que es la forma embrionaria de la conciencia crítica, sin la cual no hay racionalidad posible. Por lo mismo, estos supuestos del conocimiento han de ser también los de la conciencia crítica, que no se realiza en productos formales cognitivos.

Wittgenstein, después de partir de un formalismo "cristalizado" y de no compartir la tesis de la incompletud de Godel (en relación con la fundamentación de las proposiciones), quiso volver al lenguaje natural, reconociendo que más importante que el análisis formal del lenguaje son los usos, porque éstos dan lugar a nuevos tipos de lenguajes, a nuevos "juegos lingüísticos".[31] Usos que por ser innumerables (por lo que no pueden analizarse sin conocer los elementos sociológicos), reivindican al sujeto concreto de la epistemología, que se enfrenta a la tarea de abrir su "pensar" a otros niveles de la realidad no determinados, pero que requieren de usos lingüísticos probablemente distintos a los establecidos. Por esto el lenguaje que consideramos siempre es un determinado juego lingüístico que, por lo mismo, no puede ser el factor que delimite lo real que es objeto de reflexión; por el contrario, debe quedar supeditado al recorte o exigencia de objetividad real.

Por su parte, en las corrientes racionalistas actuales, se aprecia una tendencia a dejar de lado los sistemas cerrados sobre la realidad –como fuera el caso del racionalismo de los siglos XVII y XVIII–, aunque no se renuncie a la pretensión de sistematicidad. El racionalismo que incorpora el sello de lo empírico y desarrolla una capacidad de crítica y autocrítica, encuentra su expansión más destacada en la concepción de la razón en Bachelard, quien la concibe como constante evolución, no atenida a una estructura fija y enlazada con lo que denomina un kantismo funcional; esto es, aquel que privilegie la función por sobre la estructura.

El desarrollo del racionalismo crítico de Bachelard –que es resultado de una reconstrucción de la evolución de la razón científica en el curso de la historia, a partir de un análisis de sus prácticas de investigación–, tiene implicaciones pedagógicas importantes por la relevancia que concede a la función crítica. En esta línea de discusión, la concepción bachelardiana, quizá por ser menos formal que el neopositivismo, deja como enseñanza la necesidad de realizar el esfuerzo de constitución de la razón fundante que no duda en definir como razón polémica. Su planteamiento de una razón liberada se ubica en el marco epistémico de la libertad que ha sido desarrollado a partir de Kant, Fichte y Hegel y que es también el marco general en donde habría que ubicar al propio marxismo, como expresión particular del razonamiento crítico, aunque trascienda sus fronteras.

En el marxismo no se trata, como en Kant, de la posibilidad del sujeto "de trascender de sí mismo", sino de reenfocar la relación sujeto-objeto a través de la reivindicación de la práctica. Pues, en la medida que el marxis-

[31] Sacristán, *op. cit.*, p. 129.

mo es la crítica del sujeto y de su realidad, no se lo puede encuadrar en el marco estrecho de una teoría del conocimiento. Más aún, el marxismo reubica al conocimiento y lo define como "un momento de la praxis" transformadora de la realidad. El marxismo es una teoría sobre la posibilidad de hacer lo necesario, no simplemente una teoría sobre la posibilidad del conocimiento en general, o, en otras palabras, el marxismo es una teoría de la historia que, en el plano del conocimiento, se traduce en la "producción de la conciencia", topos clásicos de Marx que, más que serlo en la ciencia, abarcan a la complejidad de la conciencia crítico-social.

La razón científica ha ido creando a lo largo de su desarrollo histórico, mediaciones cada vez más complejas en su relación con la realidad, en forma de organizar su apropiación más profunda. Este esfuerzo de apropiación ha sido de naturaleza crítica y no exclusivamente teorico, al recurrir a lo que Langevin llama "táctica intelectual", la cual no puede concebirse en función de los hechos, sino de una "imaginación"; esto es, de una capacidad de apertura y crítica. Sacristán afirma, recordando a Blojinzez, a propósito del elogio de la imaginación intelectual hecha por Lenin, que "el teórico y el filósofo deben considerar que siempre hay bastantes hechos: lo único que falta es imaginación".[32] De ahí que la construcción del conocimiento no se limita a que el hombre se plantee los problemas que pueda resolver, sino que abarca también la capacidad de plantearlos correctamente para así poder resolverlos. Ello exige el reconocimiento del universo de objetos posibles que contiene una situación problemática, en un determinado recorte tiempo-espacial; lo que se traduce metodológicamente en la adecuación del razonamiento a esa situación histórica, de manera de alcanzar aquello de que "pensando se puede ir más allá de lo pensado". La dialéctica puede contribuir a resolver el problema de cómo organizar esta apertura crítica de la razón, lo que Bachelard registra como una peculiaridad de su mismo desarrollo histórico y que piensa resolver a través del sicoanálisis del conocimiento objetivo, mientras la epistemología genética tiende a reducir la organización de la apertura a los "mecanismos de pasaje".

La función de la crítica es particularmente importante en la construcción del conocimiento social, en la medida que éste no se refiere a una "tecnología" (en la acepción de producir o hacer una cosa), sino, más bien, al contexto que hace objetivamente posible hacer una cosa; o, dicho de otra forma, analiza la realidad como contorno de objetos posibles. J.D. Bernal tiene razón cuando afirma que el conocimiento social "da el modo de hacer" la cosa, lo que reconoce un futuro indefinido "que no está circunscrito a ningún campo de conocimiento particular", a diferencia del conocimiento científico natural que "suministra la posibilidad bruta de

[32] Sacristán, *idem*, p. 168.

hacer una cosa".[33] Por eso, no tiene sentido hablar de sistemas acabados, sino de un objeto potencial de una práctica social –fundada en un conocimiento–, cuya articulación conforma la viabilidad del objeto.

La verdad es función de una objetividad histórico-concreta, que es el contexto que hace posible una práctica; pero también es, simultáneamente, objeto, en tanto contenido real posible de transformarse por esa práctica. De ahí que la primera función del conocimiento sea reconocer a esta objetividad como contorno de objetos potenciales de una práctica social. La verdad deviene reconocimiento de estos objetos para lo cual requiere de una cientificidad, incluso de una "necesaria logicidad formal", como afirma Gramsci, que asegure un conocimiento objetivo que sea base de la práctica.

Al reflexionar sobre el conocimiento histórico-político hemos sostenido que es necesario enfrentarse con una ampliación del concepto de racionalidad científica. Haremos esto en la sección siguiente cuando nos refiramos a la relación entre razón y realidad en el conocimiento social. No obstante, es indispensable examinar antes la relación entre conciencia científica y conciencia crítica, y revisar cómo esta última ha estado presente en la práctica científica concreta; mostrar la "aparición de la razón humana que reflexiona; esto es, que piensa la realidad gracias a su capacidad de despegarse de ella, en vez de quedar inmersa en su seno",[34] y examinar el desenvolvimiento de la capacidad de objetivación crítica, así como la tendencia a un desarrollo cada vez más autónomo, libre de la razón; meta última de la forma de organizar el razonamiento con base en una normativa crítica no estrictamente genético-descriptiva.

En esta línea de argumentación, el problema de la apertura de la razón –resultado de las "mutaciones intelectuales" planteadas por Bachelard y del reto de Fayerabend de que el sujeto cognoscente avance hacia etapas superiores de conocimiento y conciencia– requiere de una normatividad que exige rastrear las dificultades de la razón para desarrollar esa capacidad de objetivación crítica; ya que el avance en la conciencia es una conquista cultural que no se puede restringir al dinamismo de las estructuras biológicas.*

En un siglo como el actual, donde el hombre ha alcanzado importantes conquistas en su capacidad de autodeterminación (tanto respecto al medio ambiente natural como al propio mundo síquico), la autodeterminación del sujeto concreto que conoce adquiere relevancia. En este marco, la dialéctica puede contribuir como estructura de organización racional a hacer factible formas de razonamiento –cada vez más mediatizadas– de sus condicionamientos culturales, económicos y políticos.

33 Sacristán, *idem*, p. 178.

34 Sacristán, *idem*, p. 182.

* *Cfr.* Las contribuciones de la epistemología genética en torno al constructivismo.

Autodeterminación o la razón liberada

La teoría del conocimiento, como un cuerpo sistemático y con una concepción acerca del análisis filosófico, a partir de Zeller a finales del siglo pasado, se ha erigido según Cassirer, "en fundamento formal de toda filosofía, y es llamada a pronunciar la última palabra acerca del método certero que debe seguirse en la filosofía y en la ciencia".[35] Esto no es más que la expresión de la transformación de la conciencia en objeto de la reflexión. El hombre creador de su historia se convirtió en sujeto que es objeto de su propia reflexión, como resultado de la revolución hegeliana de ver en la historia "la verdadera expresión que el espíritu posee acerca de sí mismo y de su propia naturaleza", asegurándole "el rango legítimo que le corresponde al lado de las ciencias naturales". De esta manera, la idea de conciencia de Kant y Fichte, como equivalente a libertad, se convierte en la idea de autorrealización con Hegel. Nuestra época está dominada, según Zeleny, por la elaboración de una filosofía de la libertad, de un sujeto activo –a partir de Kant que culmina en Fichte– para quien el problema del ser se convirtió en "problema de la práctica, en el sentido de que toda realidad ha de aparecer como momento del proceso de la conciencia, o, más precisamente, como momento de la autorreproducción del yo absoluto de la razón";[36] lo que preparó el salto a la idea de Marx de la práctica como momento constructor del ser

Este desarrollo condujo a la idea de la conciencia constructora-objetivada en la que se enlazan el planteamiento de la práctica social y el de la exigencia de objetividad como historia por construirse; esto es, el producente, el *novum*, la utopía de Bloch, asociadas necesariamente con el sujeto activo-constructor. Es el suelo fecundo para que madure la idea de la autodeterminación de la razón, en función de una criticidad que se confunde con la libertad racional, entendida como apertura hacia la objetividad real indeterminada. Esta apertura es una conquista no lograda plenamente, por cuanto la criticidad que permite la libertad racional encuentra tropiezos en obstáculos epistemológicos, algunos observados ya por Bachelard antes de la teorización de la epistemología genética.

> De pronto una palabra resuena en nosotros y encuentra un eco demasiado prolongado en ideas antiguas y queridas; a la vez que las palabras me arrastran según la convicción común; convicción que proviene del pasado lingüístico o de la naturaleza de las imágenes básicas, más que de la verdad objetiva.[37]

35 Sacristán, *idem*, p. 176.

36 Ernest Cassirer, *El problema del conocimiento. De la muerte de Hegel a nuestros días*, Fondo de Cultura Económica, México, 1948, p. 15.

37 Zeleny, *op. cit.*, p. 313.

Pero, la razón no se expande hacia una realidad no determinada –en función de parámetros que encuadran su racionalidad–, sino rompiendo con ellos y creando otras referencias de racionalidad. Es en este contexto donde toma sentido la preocupación de Koestler de que "la ciencia académica reaccionaría ante los fenómenos de percepción extrasensorial más o menos como reaccionaría la Liga de la Paloma (el círculo de aristotélicos que se opuso a Galileo, encabezado por Ludovico delle Colombe; de ahí el nombre) ante los astros mediceos".[38] La razón en verdad debe liberarse de toda estructura que provenga de algún marco parametral cristalizado, sea éste producto de la experiencia, del sentido común, de la acumulación de conocimiento, de la ideología o de la religión. Hoy en día, estamos abocados a enfrentar la objetividad de la razón, en el marco de lo indeterminado de lo real, que abre nuevas áreas o campos de experiencia posibles de servir de base para la reflexión.

Así como se ha tenido que luchar para mostrar que "la estructura del universo es, en verdad, de una índole tal que no puede comprenderse desde el punto de vista del espacio y del tiempo humano, de la razón humana y de la imaginación humana. . .", debemos también tener cuidado –antes de pensar en reproducir ciertas estructuras reales– en atender a ciertos principios de construcción racional abiertos a incorporar nuevas áreas de la práctica humana, que tienen sus propias estructuras. Es por esto que la expansión de la razón es correlativa con la expansión de los campos de la experiencia. Los nuevos horizontes sociales de acciones posibles plantean cambios en las estructuras categoriales; pues si la realidad es mutable, también ha de serlo la estructura de la razón.

Por consiguiente, la idea bachelardiana de apertura racional nos confronta con la tarea de encontrar una forma de organización racional que garantice la posibilidad de desarrollar la capacidad racional, en función de nuevas exigencias de realidad.

El rompimiento con ciertas teorizaciones que han pretendido definir a la razón científica –desde la estructura categorial del kantismo, la propuesta hegeliana; más tarde el neopositivismo con su identidad entre ciencia y estructuras sintácticas, la propuesta de organización semántica de Tarski, hasta las perturbaciones provocadas por la ontologización de la dialéctica etc.–, ha llevado a un rechazo de las soluciones cuya forma sean sistemas cerrados.

Ello deja abierto el campo para determinar a la razón científica como un movimiento de captación de lo real, cuya estructura categorial no pueda ser fija y dada de una vez para siempre, pues ello conlleva el riesgo de identificar la "cientificidad" con una ciencia particular.

38 Gaston Bachelard, *La formación de espíritu científico,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

Es indudable que el rigor de la formalidad, en el marco de las ciencias sociales, entra en tensión con el rigor de la historicidad en cuanto determinación histórica, que implica la crítica al *a priori* (como lo definiera Della Volpe desde una postura crítico-analítica del marxismo). Es por esta tensión que la crítica reviste importancia, ya que cumple la función de hacer posible la transformación de la estructura de la racionalidad, a partir de la exigencia de la apertura hacia una realidad siempre más compleja, a medida que se ahonda en su conocimiento. De otra manera, la razón se encuadraría en marcos teóricos que la bloquearían en la posibilidad de avanzar hacia etapas superiores de conocimiento y de conciencia.

FUNCIÓN DE LA CRÍTICA EN EL SURGIMIENTO DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA

El método como forma de razonamiento

Por todo el planteamiento anterior no es aceptable restringir el concepto "razón" a los límites cristalizados por experiencia. "Es necesario devolver a la razón humana su función turbulenta y agresiva (. . .) que multiplicaría las ocasiones de pensar", liberándola del "recurso monótono a la certidumbre de memoria" y promoviendo la "razón polémica al rango de razón constituyente".[39] Pero, a partir de esta preocupación por el desarrollo de la razón crítico-constructiva, debe aclararse la función que cumplen los requisitos metodológicos, en cuanto a abrir la realidad dada hacia nuevas fronteras.

Los problemas metodológicos desempeñan "un papel importante durante los periodos críticos de la ciencia",[40] en la medida que reflejan la necesidad de nuevos tipos de planteamiento de la realidad. Históricamente se podría afirmar que los métodos surgen, o a partir de una práctica (por ejemplo, el experimento, en cuyo caso la alquimia es debidamente rescatada por Bachelard como un antecedente de la ciencia positiva), o bien como necesidad ante ciertos problemas planteados (por ejemplo, la necesidad de Newton de inventar un recurso metodológico como fue el cálculo infinitesimal). Situación que está referida a la determinación de la problemática más comprehensiva en que se ubica el problema particular que interesa. Por lo general, el método se desarrolla en función de un objeto delimitado ya que es el procedimiento mediante el cual se puede llegar a reconocer tal objeto.

39 Arthur Koestler, *Los sonámbulos,* Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 1981, p. 524.

40 Gaston Bachelard, *El compromiso racionalista,* Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 13.

Pero el descubrimiento de una "nueva objetividad" y su consiguiente racionalidad, supone la capacidad de liberar al propio método de su ideología, producto de estar identificado con cierto campo de objetos, aunque especialmente con ciertos objetos particulares. Ello ha llevado a que, en un plano más general, la idea de racionalidad científica tienda a formalizarse de acuerdo con los moldes de una propuesta que refleje una determinada práctica científica. Así es como se puede constatar que un concepto de racionalidad científica, definida a partir de la revolución metodológica del siglo XIII –en la que, bajo la influencia de las artes y oficios, transformó el método geométrico de los griegos en método experimental–, consagre una idea de método científico que perdure hasta nuestros días, con base en cierta estructura categorial relacionada con las exigencias de experimentación y prueba. En ese momento tiene lugar el descubrimiento de un concepto de teoría científica que parte "de la costumbre experimental de las artes prácticas y del racionalismo de la filosofía del siglo XII... Una gran parte del trabajo experimental de los siglos XII y XIV fue efectuada, en realidad, con el único fin de ilustrar este término de la ciencia experimental, y todas sus obras reflejan este aspecto metodológico".[41]

Es interesante observar que esta preeminencia de lo metodológico se explica a partir de la discusión de los Analíticos de Aristóteles –que se anticipó a una práctica investigativa que florecería apenas en el siglo XVII–, como el producto de las potencialidades del discurso filosófico. En verdad, "los pensadores del siglo XIII adquieren primero una concepción de la ciencia y del método científico que, en sus aspectos fundamentales, sobre la utilización de las matemáticas para la formulación de teorías y de los experimentos para su "verificación" y su "falsación", es idéntica a la del siglo XVII...".[42] Si procuráramos establecer una analogía, podría pensarse que lo ocurrido con los Analíticos de Aristóteles también puede ocurrir en nuestros días, con el discurso teórico-metodológico de Marx.

El siglo XIII desarrolló una teoría de la razón que anticipó su propia práctica, en lugar de limitarse a una sistematización racionalizadora de la práctica en uso. En ese momento se produjo el desenvolvimiento de una forma de razonamiento que no se limitó a una racionalización de la práctica, sino que fijó un modelo de razón científica que excluyó de éste, como protesta Bloch, categorías tales como *novum* o "lo posible"; por lo mismo, las categorías que adquirieron rango de cientificidad fueron la de causa y verificación. Ese modelo (que nació en el siglo XIII) se desarrolló hasta nuestros días, con la sola interrupción de Hegel, quien anticipó la necesidad de una práctica científica de naturaleza diferente a la de las ciencias exactas que usó Kant como referencia para su epistemología. Esta

41 Alexandre Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico*, Siglo XXI, México, 1978, p. 52.

42 Koyré, *idem*, p. 55.

nueva práctica fue la ubicación de la investigación de la sociedad y su historia.

Marx, al conquistar la historia como nueva dimensión de la ciencia, no parece haber superado explícitamente el modelo de ciencia "natural". Es evidente que en él se conjugan diferentes concepciones de ciencia, aunque, en lo que se refiere a su aceptación de una ciencia positiva o normal, para emplear la terminología de Sacristán, no es ajeno el modelo de racionalidad que se originó en el siglo XIII. Sin duda el cuadro se complica con la incorporación de la dialéctica que, como hemos visto, se "añade" a la fundamentación de los hechos, pero cuya función es independiente de ésta, en cuanto sirve para organizar una visión de la realidad como horizonte susceptible de transformación.

Se puede afirmar que la dialéctica forma parte del concepto de realidad práctico-sensible –según como es formulado en las Tesis de Feuerbach–, más que del concepto de ciencia; esto es, que la dialéctica permite que "la ciencia positiva" cumpla una función de "crítica". Consideramos que Bloch, con su concepción de lo "objetivamente posible" y del *novum*, avanza más esta idea, aunque todavía sin la concisión epistemológica necesaria como para poder redefinir los marcos de referencia básica que permitan determinar lo que es una teoría científica, sin circunscribirse al modelo que ha sido el dominante durante siete siglos.

Mediante la crítica, la razón se libera de las estructuras que históricamente la han encuadrado; lo que lleva, según Bachelard, a un "pluralismo racional que toca dominios tan diferentes metafísicamente que no se puede esperar conferirles coherencia por simple síntesis de contrarios".[43] Pero, ¿hay una alternativa a esta "coherencia estática" que no sea más que el reflejo de "sistemas metafísicos cerrados sobre sí mismos"?, ¿no se podría, acaso, encontrar para una "razón evolutiva" una coherencia de "algún modo dinámico que regulara la movilidad misma del rigurosismo"? Desde este ángulo la crítica cumple una función principal, no solamente como cuestionadora del modelo de racionalidad científica, sino, incluso, para activar el pensar, al superar su inercia a través de "desarreglar los hábitos del conocimiento objetivo".[44] Por eso, la función de la crítica se manifiesta en la necesidad de una epistemología que, sin restringirse a la indicación de que "la ciencia moderna es cada vez más una reflexión sobre la reflexión",[45] sea capaz de potenciar lo racional de manera que se rompa con los límites de lo dado empírica y teóricamente, y, en consecuencia, se avance en dirección a una mayor autonomía en la capacidad reactiva de la razón. Planteamiento que se tendría que traducir en una normativa crítica que rija la organización del razonamiento.

43 Koyré, *idem*.

44 *Cfr.* Ernest Bloch, *El principio esperanza*, Aguilar, Madrid, 1977.

45 Gaston Bachelard, *El compromiso racionalista*, p. 18.

Koyré, en sus *Estudios de historia del pensamiento científico,* ha destacado que el progreso del pensamiento científico parece haber sido en gran medida independiente del de la metodología o, por lo menos, que las discusiones metodológicas al fin de la Edad Media no se vieron acompañadas de un desarrollo paralelo de la ciencia. En verdad ninguna ciencia ha comenzado nunca con un *Tractatus de methodo.* El *Discurso del método* fue elaborado después de los ensayos científicos de los que constituyó el prefacio, tanto como *La Introducción de 1857* a *Los Grundisse,* que también fue escrita posteriormente. Se puede compartir este punto de vista siempre que la idea de método se limite a una estructura formal de pasos (por lo mismo de carácter convencional), pero difícilmente si se trata de tomar conciencia de las mutaciones intelectuales que suponen cambios en la relación de conocimiento; los cuales consisten en transformar una visión de la realidad en métodos particulares y operativos. Esto exige un razonamiento capaz de adecuarse a las exigencias cambiantes, cada vez más complejas de la realidad, y superar la tendencia hacia los sistemas cerrados que capturan a la razón, reduciéndola a la función de deducir consecuencias.

Cuando queremos romper con un método atado a una idea de rigor, o a un hábito para plantear problemas, no puede olvidarse que un "falso rigor bloquea el pensamiento. . ."[46] y que el "espíritu científico debe formarse reformándose". Enfrentamos, en otras palabras, la tarea de romper con las "ligaduras a las intuiciones usuales, o de la experiencia común tomada dentro de nuestro orden de magnitudes", sin dejar de considerar la importancia de las revoluciones metodológicas como las formas apropiadas para "romper con el hábito".[47]

La discusión sobre la razón científica es el punto de partida de nuevas prácticas científicas. Pensamos que es la función de esta resolución que se inicia con la "racionalidad hegeliana", que, a pesar de los avances concretos y enriquecedores realizados por Marx, tiene todavía un futuro abierto sin los frutos que están a la altura de su riqueza virtual. Decimos virtual, no solamente por la carencia de suficientes productos concretos, sino, además, porque confronta el desarrollo pleno de una conciencia histórico-crítica, que no puede confundirse con la conciencia teórica o razón científica.

Razonamiento y sistema

La crítica a los sistemas metafísicos, que se origina desde la segunda mitad del siglo XIX, cuando "echamos de menos ese universalismo del pensamiento con el valor de formular más metafísicas apriorísticas"[48] no conduce

46 Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico,* p. 291.
47 Bachelard, *idem,* p. 294.
48 Bachelard, *idem,* p. 25.

solamente al "pluralismo racional", como señalaba Bachelard; también plantea la cuestión de la relación de conocimiento como una construcción que no se puede restringir a los límites de los recortes científicos. Por el contrario, cuando surjan en teoría del conocimiento casi tantas orientaciones especiales como disciplinas científicas especiales existan, debemos volver al problema de la metodología;[49] pero no en el sentido de un "Descartes del método", ya que ello como sostiene Bachelard, no es posible, debido a las dificultades que "tiene su causa en la diversidad de métodos".

La crítica a los sistemas acabados (y cerrados) más bien, no hace más que reforzar la necesidad de reivindicar un razonamiento abierto-constructor, que no se identifique con ninguna respuesta teórica por sustentada que ésta sea (como podría ser actualmente el intento de la epistemología genética para convertirse en la epistemología por su carácter *no especulativo*), sino que encarne la capacidad cada vez más rica del hombre para reactuar sobre sus propias condiciones materiales y teórico-ideológicas. No sería propio hablar de un método general, sino de una forma de razonamiento que responda a una visión de la realidad que sea susceptible de transformarse en actividades concretas de conocimiento. Es justamente esto lo que Marx, al estructurar a la historia como ciencia, pone de manifiesto en su esfuerzo; más que de un sistema teórico se trata de una forma de pensar la relación con la realidad. A diferencia del método transcendental de Kant —que presupone como algo dado el "hecho de la ciencia" y "una forma general y necesaria de saber", que la filosofía "tiene la misión y, al mismo tiempo, la capacidad de descubrir y asegurar"—,[50] se pretende ahora, rescatar en el acto de conocer la función de reconstrucción de contextos de especificación de los contenidos que sean racionalmente apropiados. Pues, si el conocimiento "versa sobre las cosas concretas como su meta última, pronto tiene que convencerse de su incapacidad para abarcar y dominar la totalidad de la materia del saber. . .", por lo que debe "convertir la parte extensiva en parte intensiva".[51]

En consecuencia, conocer es avanzar en la mejor determinabilidad de lo determinado, mediante la creación de bases de observación cada vez más amplias e inclusivas, que no se restrinjan a modelos teóricos, sino que sean funciones de una capacidad crítica, por lo general no correlativa con el progreso del conocimiento científico. Ello es así porque la conciencia crítica asume explícitamente que "cada nuevo punto de partida, cada integración de lo que se ha separado, supone el colapso de normas rígidas o sofisticadas

49 Bachelard, *idem*, p. 265.

50 Ernest Cassirer, *El problema del conocimiento. De la muerte de Hegel a nuestros días*, p. 29.

51 Bachelard afirma que ya no es época para un Descartes del método. Las dificultades tienen su causa en la diversidad de los métodos y en la especialización de las disciplinas (*Cfr.* del autor: *El compromiso racionalista*, p. 46).

de conducta y de pensamiento";[52] lo que se asocia con el hecho de que la construcción de la razón científica significa enfrentarse a la tendencia dominante de que "el instinto formati o acaba por ceder frente al instinto conservativo".[53]

Algunos criterios de cientificidad bloquean la capacidad de pensar imaginativa y creativamente, pues "el falso rigor bloquea al pensamiento". A este respecto, lo más grave es que el razonamiento asume un modo (con base en una estructura categorial), que en sí mismo constituye un parámetro de objetividad. En realidad, "lo objetivo" ha sido siempre función de determinados parámetros, tales como "las intuiciones usuales, la experiencia común", de los presupuestos ontológicos e ideológicos, de la idea misma, de lo que se entiende por ciencia rigurosa y exacta, o, por último, del concepto de verdad que se tenga. En contra de estos condicionamientos ha tenido que luchar el hombre. Como observa Cassirer, "Kepler nos dice repetidas veces con qué dificultades internas hubo de luchar antes de decidirse a sacrificar la idea de la absoluta perfección geométrica de las órbitas planetarias"; o bien, el esfuerzo desplegado por Galileo para alcanzar una definición del movimiento acelerado que "coincida con la esencia del movimiento naturalmente acelerado", que confía haber conseguido "tras prolongados esfuerzos mentales".[54] La idea "del movimiento uniformemente acelerado que postula, *expressis verbis,* un incremento continuo de su velocidad y, en particular, su incremento continuo a partir del reposo (. . .), implica que el cuerpo pasa por todos los grados de velocidad y lentitud; es decir, que al principio de su recorrido se mueve con una lentitud infinita (. . .), lo que parecía extraño e inverosímil a los mejores cerebros de la época. En efecto, ¿cómo admitir un movimiento que se realiza con una lentitud infinita?, ¿cómo concebir el paso continuo del reposo al movimiento, es decir, de la nada a algo?"[55] Estamos en presencia de una transformación en los parámetros del razonamiento cuando Galileo, por ejemplo, "busca y plantea la identidad, o, si se prefiere, la uniformidad y la sencillez, no en la velocidad, sino en el incremento de la velocidad, es decir, en la aceleración".[56] *

52 Cassirer, *op. cit.,* p. 28.

53 Ernest Cassirer, *El problema del conocimiento,* t. I, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 370.

54 Koestler, *Los sonámbulos,* p. 508.

55 Bachelard, *La formación del espíritu científico,* p. 17.

56 Cassirer, *El problema del conocimiento,* t. I, p. 338.

* En un plano diferente, se puede rescatar el análisis efectuado por Maquiavelo en *El príncipe,* cuando al reubicar la función de los elementos morales y culturales dejan de ser problemas ajenos al quehacer analítico, para convertirse en el contexto en que se desarrolla el análisis. Así, los factores de la realidad que estaban reducidos a una función moral, y, en tanto tales, constituían límites del análisis e influenciaban su contenido, fueron transformados en factores sociales del propio análisis. Tuvo

Este rompimiento de los parámetros (ontológicos, culturales o teóricos), condición para el desarrollo de la conciencia científica de la realidad, ha sido siempre tarea de la razón crítica, pero no necesariamente de quienes han contribuido al desarrollo de la ciencia. La ilustración más notable de esto es lo ocurrido con la cosmología aristotélica dominante en la Edad Media, pues su destrucción fue iniciada por los filósofos. Nicolás de Cusa, por ejemplo, cuando puso en el mismo plano ontológico la realidad de la tierra y la de los cielos; y convirtió a la tierra en una estrella noble, lo que equivaldría a afirmar la infinitud o lo indeterminado del universo, obligaba al pensamiento a derogar la materia jerarquizada. Rompimiento este de la concepción de universo que se originó con una crítica al concepto de la objetividad como dada=estructurada=aceptada, y dio lugar, implícitamente todavía, a un concepto de la objetividad como experiencia de un "dándose" y, por consiguiente, como una posibilidad de objetividad no necesariamente estructurada. Esto supuso romper con una ontología: "nada hay que no sea una unidad de potencialidad, actualidad y movimiento conectante; conceptos estos que absolutamente no pueden subsistir el uno sin el otro".[57]

Lo anterior es, sin lugar a dudas, contrastante con la determinación del pensar teórico con base en presupuestos ontológicos no cuestionados como en el de Kepler que "ve en el mundo una expresión de Dios que simboliza la trinidad e incorpora en su estructura un orden y armonía matemáticos. Orden y armonía que no se pueden hallar en el universo infinito y, por lo tanto, informe".[58] *

Sin embargo, los rompimientos epistemológicos no son tan duros y no presuponen la conciencia de sus actores, como se puede observar en científicos como Galileo que, a pesar de "sus prolongados esfuerzos mentales", ofrece la presencia de residuos metafísicos que se ejemplifican en su idea de que "todavía existe un lugar natural, un solo: el centro del mundo; hay un movimiento natural, un solo: el que ve hacia ese centro";[59] lo que demuestra "lo difícil que le resultó a Galileo liberarse de los marcos tradi-

---

lugar una crítica que transformó al contexto cultural en un objeto de estudio, lo que exigió una capacidad de apertura crítica que se correspondiera con el rompimiento de los esquemas cosmológicos del medievo. De ahí que se puede exlamar con Koyré: "la inmoralidad de Maquiavelo es pura lógica" (A. Koyré, *Estudios galileanos*).

57 Alexandre Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito,* Siglo XXI, México, 1979 (cita de la *Docta Ignorantia* de Nicolás de Cusa, p. 15).

58 Koyré, *op. cit.*, p. 61.

* Otro caso que ilustra cómo la crítica de los supuestos metafísicos –no se corresponde con un desarrollo del conocimiento científico–, es el de Gassendi. "Gracias a su insistencia en la existencia del vacío, minó los fundamentos mismos de la disputa, esto es, la ontología tradicional que dominaba aún el pensamiento no sólo de Descartes y More, sino también de Newton y Leibnitz" (Koyré, p. 111).

59 Koyré, *Estudios galileanos,* p. 67.

cionales de la representación del mundo: se mantiene el orden concéntrico de los elementos pero se explican por consideraciones geométricas". Por el contrario, Nicolás de Cusa no hablaba de un "*centrum* físico", a pesar de que no contribuyó al desarrollo de la ciencia; lo mismo se puede decir de los grandes metodólogos del siglo XIII (Duns Scott, Occam), que no construyeron conocimiento, aunque contribuyeron a enriquecer una forma de pensamiento crítico.

Normatividad crítica

Hemos recordado la diferencia entre lo que es el razonamiento y lo que son los procedimientos de observación. Puede decirse que hacemos mal en normar el razonamiento con apego estricto a criterios formales; al igual que creer que lo normativo es equivalente a la especulación, como lo postula la epistemología genética. Las orientaciones racionalistas contemporáneas (Bachelard, Gnoseth), reinvindican una libertad racional, en cuanto capacidad de transformar la razón de acuerdo con la propia práctica, en virtud de que "el racionalismo científico se modifica a sí mismo cuando es mal aplicado. No obstante, no por ello "niega sus principios; los dialectiza", ya que el pensamiento científico para progresar "necesita una conversión (. . .) hasta en los propios principios del conocimiento".[60] Pero para ello, es necesario reconocer como foco epistemológico la batalla racional en contra de la razón cristalizada, fijada u osificada.

A este respecto se puede recordar el trabajo de Kant por describir la razón conformadora del conocimiento, según ésta se corresponde con una realidad aprehendida. De ahí la necesidad de construir la realidad como objeto, aunque no plantee las implicaciones que esa tarea tiene en lo tocante a la propia conciencia cognoscitiva, más aún si se le considera a la vez como reflejo de la realidad y como ordenadora y explicativa de ésta. Ello debido a que la unidad de la conciencia es objeto de un proceso de síntesis, que refleja a la totalidad real. Por lo anterior, pensamos que reexaminar a Kant, desde la perspectiva de la totalidad concreta, no consiste tanto descubrir gérmenes de la dialéctica, como en interpretar la teoría de la conciencia cognoscitiva como teoría de la función crítica. A partir de la obra de Marx, la discusión no se circunscribe a la práctica de la razón, sino que se extiende también a la función gnoseológica de la crítica como el meollo epistemológico.

Si la unidad de la conciencia, que, de acuerdo con Kant sirve de base a lo necesario y objetivo del conocimiento, se expresa en el objeto que une a lo diverso con su propio concepto, la posibilidad del conocimiento des-

60 Gaston Bachelard, "Pensamiento filosófico y espíritu científico", en *La filosofía del no*, Amorrortu, Buenos Aires, 1978, p. 10.

cansa en la capacidad de transformar a lo real en objeto o unidad. Lo que cabe discutir es si esta unidad conceptual solamente puede fundamentarse en la unidad de la percepción, o si, por el contrario, hay otras alternativas de fundamentación de la objetividad y necesidad del conocimiento. La alternativa se podría definir en términos de trasladar la fundamentación de la unidad primitiva de la apercepción a la idea de lo necesario objetivamente. Esto es, buscar la fundamentación en la aprehensión de lo real al interior del marco de la dialéctica determinado-indeterminado, que expresa al movimiento de la realidad y que se materializa en la construcción del objeto.

Desde esta perspectiva, la fundamentación del conocimiento se apoya en las funciones mismas del conocer: aprehender y conceptualizar; funciones que por manifestarse en el proceso de abstraer nos remiten necesariamente a preguntarnos acerca de la fundamentación de la propia abstracción.

Sin considerar las condiciones sicobiológicas de la abstracción, esta capacidad está determinada por la relación establecida con el objeto, ya que ésta puede ser una relación de identificación o distanciamiento que consista en la transformación de la realidad en objeto. Ello supone potenciar la objetividad de la relación con la realidad para que pueda abrirse y captar a lo real como lo necesario-dado, que es exterior al sujeto. Todo esto constituye un proceso lógico-constructor de lo real en función de una relación que se va constituyendo entre razón y realidad.

La función de la apercepción es abrir al sujeto a esa objetividad, para que de ese modo éste pueda trascender el concepto de lo necesario subjetivo en necesidad objetiva. La apertura del sujeto, puesto que rompe con la inercia de la razón, es crítica e impide que la razón se convierta en una traba para la innovación del pensar; lo que es particularmente significativo en materia de conocimiento tan mutable e imprevisible en su desenvolvimiento como es el conocimiento histórico-político.

La historia niega la tesis kantiana de que "lo que no puede comprenderse de un modo mecánico y cuantitativo (. . .) no puede ser aprehendido científicamente".[61] Sus categorías, más allá del escepticismo de Hume "que intentó librar a la percepción de todas estas injerencias racionales",[62] tienen validez en el caso de experiencias científicas formales, aunque dejan tras de sí "un residuo no reducido que se hace ostensible en el problema de la cosa en sí". Justamente este residuo no dominado constituyó el gran problema de Hegel. En efecto, no "tenía ante sí el problema de sacar de la razón sus leyes abstractas que flotan sobre un montón de hechos fortuitos, sino una conexión inmanente de contenidos concretos. Y el medio adecua-

[61] Ernest Bloch, *Sujeto-objeto,* Fondo de Cultura Económica, México, 1983, p. 62.

[62] Bloch, *idem*, p. 62.

do para ello no podía ser otro que la historia; o sea, la exposición de la marcha concreta y del devenir concreto de las cosas".[63]

Ello nos coloca ante una nueva racionalidad que aborda problemas inéditos, tal como el de un movimiento que no sea puramente mecánico, como en Galileo y en Newton, sino de un "movimiento cualitativo-productivo, de un movimiento de historia real, en el que brota, de un modo necesario y mediato, algo nuevo"; pero también, ante un nuevo concepto de tiempo, el tiempo histórico que "a diferencia del tiempo matemático permanece inasequible al cálculo".[64]

Sin embargo esta nueva racionalidad no ha logrado imponerse como forma de razonamiento. En cualquier caso, debemos reforzar la idea de que la irrupción de la problemática hegeliano-marxista, simultáneamente con la incorporación de un nuevo dominio del conocimiento (la historia, la sociedad), añade la problemática vinculada a la relación entre ciencia y crítica; esto es, la controversia en torno de la razón como apertura hacia lo objetivo y la razón como estructura cohesionada. Como dice Bachelard "es todo el uso del cerebro el que está en discusión".[65]

Es indudable que la razón enfrenta la necesidad de su ampliación, no exclusivamente en virtud de la incorporación de nuevos dominios, ya se trate de la microfísica, que cuestiona una cierta lógica del objeto, o de la historia, que cuestiona toda una estructura de la racionalidad; sino, además, porque no es aceptable que la exigencia del "descubrimiento" quede reservado a la sicología y a la historia, como creía Reichenbach. La relación de conocimiento (sujeto-objeto), es un dominio tan racional como el dominio de la explicación, sólo que la naturaleza de las "normas" que reglan ese momento epistemológico es diferente. En este sentido, pensamos que se debe rescatar el *status* del momento del "descubrimiento" y de la "inventiva" en el marco del proceso de investigación.

Desde esta perspectiva es conveniente distinguir entre lo que es plantear un problema científico y lo que es resolverlo.

Planteamiento y solución de problemas

La razón científica debe ser capaz de elaborar teorías científicas y de pensar críticamente, esto es, abrirse hacia lo real para así reconocer horizontes de realidad cognoscibles. Lo que significa sostener que no solamente es válida la distinción entre "procesos constructores y métodos de validación en la elaboración científica" (que se refiere al papel que le corresponde al sujeto cognoscente "en la adquisición de conocimiento", que según la

63 Bloch, *idem*, p. 63.
64 Bloch, *idem*, p. 65.
65 Bachelard, *La formación del espíritu científico*, p. 295.

epistemología genética no suele estar claro), sino también lo es la distinción entre planteamiento y resolución de problemas.

El modo de plantear un problema está referido a la construcción de la relación con la realidad. Esto implica que una estructura racional de captación de lo real no es necesariamente idéntica a él o los métodos adecuados para resolver un problema. Así, el cálculo de los indivisibles en Galileo supuso una concepción del movimiento acelerado, tanto como el cálculo infinitesimal en Newton la capacidad crítica de plantearse la posibilidad de integrar las contribuciones de Kepler y Galileo, o, en el caso de Marx, la formulación de la teoría del valor supuso la distinción problemática entre valor de uso y valor en la mercancía. Lo significativo de la capacidad de plantearse problemas es que no se puede reducir a la simple acumulación teórica, pues define un campo problemático que no es lo mismo que la elaboración de una teoría.

En efecto, mientras la elaboración de una teoría responde a mecanismos de asimilación, sometidos a una secuencia necesaria (aunque no necesariamente a la "historia ontogenética y filogenética de las estructuras cognoscitivas en tanto constituyen una organización de los conocimientos"),[66] la definición de un campo problemático supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de un campo problemático. Para aclarar este procedimiento recurrimos a la historia del pensamiento cosmológico, y recordamos la revolución de la elipse kepleriana.

"El desafío de Kepler nos parece ahora natural. Pero nunca se ha requerido de un ejercicio de imaginación tan audaz. Kepler se atrevió a 'sacar el sistema' fuera del pensamiento astronómico que había existido siempre (. . .). Con anterioridad a Kepler el movimiento circular era al concepto de planeta como la tangibilidad es a nuestro concepto de 'objeto físico'. Si para nosotros son inconcebibles objetos físicos intangibles, también eran inconcebibles las órbitas planetarias no circulares para los predecesores de Kepler."[67] Kepler "no empezó con la hipótesis de que la órbita de Marte era elíptica para deducir a continuación enunciados confirmados por las observaciones de Brahe. Estas últimas observaciones le fueron dadas y plantearon el problema".[68]

A partir de este ejemplo, podemos decir que la definición de un campo problemático es posible por la crítica que se orienta a mantener la construcción de la relación de conocimiento, separada de la estructura teórica que determina a la explicación. La relación de conocimiento subordina el "ver

66 Jean Piaget y Rolando García, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI, 1982, p. 31.

67 Hanson, *op. cit.*, p. 169.

68 Hanson, *idem*, p. 166.

cómo" y el "ver qué" (para emplear las expresiones de Hanson), a la organización de un campo de observación que no se circunscriba a las exigencias de una teoría. Se trata de romper, por el contrario, con la tendencia del observador que, pudiendo no saber lo que está viendo, "intenta que sus observaciones sean coherentes con la base de su conocimiento establecicido".[69] Esto es, se trata de no reducir el campo de observación a un objeto, sino de incluir en aquél a varios objetos posibles, a través de la problematización que incluya elementos que no quedan incorporados en el esquema teórico que se emplee. Lo anterior, significa que se debe establecer una diferencia entre criterios de organización racional para definir observables (en función de una objetividad delimitada a través de un campo problemático) y los criterios de organización racional con base en un esquema de interpretación teórica.

La relación con la realidad debe ser construida. Y ésta es una tarea normativa, pero no convencional. Ver la realidad como problema exige desarrollarse como forma crítica; es decir, como capacidad reactiva ante sus propias condiciones. La crítica, en este sentido, es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente; pero, también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta con la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos.

La capacidad de plantear un problema consiste en ubicarlo en una relación con la realidad que no necesariamente esté contenida en la teoría. De lo que se trata es de cuestionar la estructura teórica de la cual el problema forma parte, por considerarse que es pertinente para resolverlo o explicarlo como objeto teórico.

El ejercicio metodológico consiste en distanciarse de la estructura teórica a través de la apertura a la realidad, en base a pensarla mediante la inclusión de nuevos niveles que sirvan para problematizar al punto de partida. La crítica cumple una función importante en la organización de esta capacidad de apertura. Epistemológicamente consiste en la objetivación de la razón, de modo que se pueda llegar a reconocer horizontes de teorización que sean más inclusivos en función de prácticas más complejas y/o de esquemas teóricos más globales.

La relación de conocimiento como estructura abierta cumple la función de recortar a un ámbito de realidad como dado, para problematizarlo en función de la exigencia de un dándose. Bloch alude a este problema cuando afirma en el prólogo a *El principio esperanza:* "pensar es traspasar. De tal manera, empero, que lo existente no sea ni escamoteado ni pasado por alto. Ni en su indigencia, ni menos aún, en el movimiento que surge de éste. Ni en las causas de la indigencia, ni menos aún, en los brotes de cam-

[69] Hanson, *idem*, p. 100.

bio que maduran en ella. El verdadero traspaso (. . .) concibe de nuevo como algo que está en mediación con lo existente, si bien, para poder ser puesto al descubierto, exige de la manera más intensa la voluntad dirigida a este algo. El verdadero traspasar conoce y activa la tendencia inserta en la historia, de curso dialéctico". Y agrega más adelante, al referirse a la naturaleza del saber clásico que: "un saber basado en la observación es, por definición, un saber tan solo de lo observado; es decir, del pasado, mientras que sobre lo que todavía no ha llegado a ser tiene contenidos formales extraídos de lo que ha llegado a ser". Planteamiento que tiene efectos sobre la estructura categorial aunque no haya sido todavía objeto de reflexión. Esto es, de un "pensamiento suficientemente agudo", pues "lo ya sido subyuga lo que está en trance de ser, la acumulación de lo que ha llegado a ser, cierra el paso totalmente a las categorías del futuro, del frente, del *novum*". Lo que lleva a pensar al saber como teoría-praxis, pues sólo en esa condición "puede hacerse con lo que está en proceso de devenir", en tanto que una concepción contemplativa "sólo puede referirse *per definitonem* a lo que ha llegado a ser".*

La construcción de la relación con la realidad es, por lo tanto, la problematización de lo sabido y de los modos que hicieron posible haberlos alcanzado. Esto significa no aceptar de partida ninguna relación con la realidad según como esté resuelta por alguna teoría. En tanto está dada, se debe problematizar la base teórica desde la que se teoriza, porque ésta tiende a identificarse con objetos particulares. Ello quiere decir que se debe poder abrir a un campo de objetos, que es en lo que consiste la capacidad de objetivarse.

La determinación histórica del conocimiento y de sus formas de racionalidad supone la capacidad de reconocer la relación de conocimiento encubierta en la estructura conceptual, ya sea en sus contenidos, o en los recortes de observación de la realidad.** A este respecto se puede citar a

* En relación con este planteamiento, es pertinente traer a colación el pensamiento de Hermann Broch, especialmente el comentario de Hanna Arendt sobre su teoría del conocimiento. A partir de la discusión en torno de la transformación del pasado y el futuro "en una coordinación" para así liberarlo "de su caducidad", plantea: "El 'asalto al futuro', peculiaridad del hombre y sólo del hombre, hace de éste un 'trozo del ahora'; algún día, una lógica que traspasará los límites de la aristotélica, debería estar en condiciones de escrutar y analizar esas 'sugerencias' con las que se modelará lo nuevo del futuro. 'Una delimitación precisa y formal de estos dominios proporcionaría, en el supuesto de que se llegue a conseguir algún día, nada más y nada menos que una exacta teoría de la profecía' o, lo que es igual, pondría en nuestras manos el esquema básico de todas las experiencias futuras posibles. Esta 'profecía lógica' (. . .) es en sí misma una disciplina totalmente racional, y por ende, lógica, que nacerá con absoluta naturalidad de la expansión y profundización de la investigación fundamental" (*Introducción a poesía e investigación de Hermann Broch*, Hanna Arendt, Barral Editores, Barcelona, 1974, pp. 47-48).

** Este problema podría emparentarse con la preeminencia que da Piaget, en los desarrollos cognoscitivos, a los factores de "naturaleza funcional y no estructural",

Zeleny cuando afirma que "el marxismo como forma de racionalidad crítica lleva al conocimiento de la caducidad histórica de la concepción marxiana de la racionalidad, tal como se expresa en su forma concreta en la crítica de la economía política burguesa".[70]

Lo anterior implica transformar la historicidad del conocimiento en una modalidad de razonamiento, cuya característica sea la preeminencia de la exigencia de objetividad. En términos más concretos, significa que la esencia del descubrimiento de lo real descansa en el reconocimiento de un contexto problemático en el que puedan determinarse diversos objetos. Por esto, un razonamiento que no dé por resuelta la relación de conocimiento no se orienta a la reconstrucción de un objeto particular, sino, más bien, al trazado de un campo de objetos.

Concepto de realidad como exigencia de objetividad

La conclusión más general a que podemos llegar es que la realidad cumple la función de una exigencia de objetividad que rompe con cualquier organización conceptual previamente establecida. El enfoque dialéctico-crítico fortalece esta función haciéndose eco de una tradición en la historia misma de la ciencia. Se puede también formular lo dicho como una exigencia de pensar no con base en atributos, sino en relaciones posibles, que ya se pueden reconocer en la física a partir de Galileo. Para éste, "el movimiento es una entidad o un estado tan estable y perdurable como el estado de reposo".[71] Y como observa Cassirer, desde Galileo y Kepler se plantea que "frente a la concepción sustancial del universo, surge una concepción nueva, basada en el concepto de función",[72] y comienza a disolverse una concepción de la realidad como estructura acabada, que no es más que la crisis de una estructura de categorías derivada del sentido común.

Cada vez toman mayor importancia una serie de cambios epistemológicos referidos a la idea de una reconstrucción que, en la situación de las ciencias sociales, abre campo para un enriquecimiento de sus categorías —tales como posibilidad objetiva, inclusividad, apertura, articulación—, que no tienen precedente en la cientificidad clásica.

Entre estos cambios epistemológicos están los referidos a los criterios de delimitación cada vez más fluidos. Ello ocurre tanto en el campo del conocimiento histórico como en las ciencias naturales, como en el caso de

---

porque son los que están vinculados "a la asimilación de lo nuevo a las precedentes estructuras, así como a la acomodación de éstas a un nuevo objeto de conocimiento" (Piaget-García, p. 243); aunque se relaciona de manera más directa con la problemática de la apertura, como parte de la historicidad del conocimiento y del razonamiento.

70 Zeleny, *op. cit.*, p. 328.

71 Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico*, p. 49.

72 Cassirer, *El problema del conocimiento*, t. I, p. 368.

la microfísica. Si nos referimos al conocimiento propio de estas disciplinas, mucho más formal que el sujeto a la historicidad, se puede decir que "ante el pensamiento humano se presentan ahora otros objetos que no son estabilizables, que no tendrían reposo, ninguna propiedad y por consiguiente ninguna definición conceptual".[73] El problema que comienza a surgir es el de un tipo de recorte fundado en un empleo particular de los parámetros de tiempo y de espacio, que requiere de otros criterios mucho más complejos, donde la idea de relación posible y de potencialidad contenida cumple una función epistemológica fundamental. A una mayor complejidad del objeto se requieren relaciones de conocimiento también más abiertas. Es así como debemos abordar una complejidad de lo real que necesariamente tiene su contrapartida en las formas de razonamiento y que ha provocado una crisis a los modelos de racionalidad científica.

La incorporación por el marxismo de la idea de lo históricamente determinado previene en contra de cualquier fosilización en los modelos de racionalidad, como lo recuerda Zeleny al referirse a la "caducidad" del marxismo como forma concreta de racionalidad. Es esta capacidad para reconocer la caducidad de una forma, o sea, su temporalidad, lo que constituye el núcleo de una racionalidad abierta que supone un sujeto cada vez más autodeterminado. La respuesta de Bachelard a la necesidad de contrastar la objetividad del conocimiento objetivo, a través de sicoanalizarlo, obligando "al hombre a prescindir de las magnitudes comunes (. . .) a tornar discursivo aquello que se ofrece en la intuición inmediata",[74] es todavía más compleja. No se trata exclusivamente de objetivar la relación de conocimiento mediante la consideración de los mecanismos sicogenéticos, sino objetivarla también a través de la consideración de las mediaciones socioculturales e ideológicas que porta el sujeto.*

Debemos distinguir razón científica y teoría científica. La primera, como lógica de problematización; la segunda, como construcción de la respuesta a la problematización, que no obstante, en la generalidad de los casos, pierde su riqueza por quedar reducida a un objeto particular. En este marco se puede recuperar la distinción de Kuhn entre ciencia extraordina-

73 Bachelard, "Lógica no-aristotélica", en *La filosofía del no*, p. 93.

74 Bachelard, *La formación del espíritu científico*, p. 249.

* La objetividad conseguida mediante el uso de las matemáticas, acorde con la concepción cartesiana de un "mundo matemático estrictamente uniforme" , en contraste con el mundo "multiforme, lleno de colorido y cualitativamente determinado" (Koyré), reconoce límites cuando nos enfrentamos con una realidad, como la de la microfísica y la de la historia, donde la cualidad "parece ejercer sus derechos de revancha". Lo que está claro es que las matemáticas son una forma particular de exigencia de objetivación (otro probablemente es el sicoanálisis aplicado al sujeto que conoce); pero no hay que dejar de ver aquella necesidad lógico-epistemológica que subyace permanentemente; nos referimos a la exigencia de apertura crítica hacia lo real. Ésta se impone a través de prácticas o ideologías que el sujeto debe saber problematizar explícitamente.

ria (que llamaremos problematizadora) y ciencia normal (que llamaremos de objetos); distinción que refuerza la que hemos hecho entre plantear problemas y su resolución. Si esta separación se aplica a la realidad, obliga a que no se confunda el momento de problematizar, que cumple la función de determinar la base desde la cual se pueden definir opciones de varios objetos teóricos, y el sustento de la construcción teórica, que corresponde a la descripción precisa de hechos y leyes en función de un objeto particular.

Descartar en el inicio de la investigación al objeto como mecanismo delimitador de la relación con la realidad, significa trascender la lógica de objetos con propiedades en una construcción racional que, en base a una posibilidad necesaria, se orienta hacia la especificación, la cual supone el rompimiento de parámetros, en tanto recortes que distorsionan a la objetividad de la realidad; y este rompimiento se alcanza en la medida en que se razone con base en inclusividades crecientes de niveles de realidad, que contribuyan a especificar al problema que interesa investigar.

La liberación de los objetos de los parámetros se alcanza por la sustitución de éstos en virtud de la exigencia de especificación creciente del problema; lo que significa que nos encontramos con una lógica del objeto no-particular que es la que corresponde con el proceso reconstructor de la realidad, cuyo primer paso es, justamente, la construcción del objeto. "Sería negar la misión más genuina de la razón científica creadora tratar de poner coto a la facultad de extender, a zonas cada vez más amplias del ser empírico efectivo, un concepto puro y abstracto."[75] En nuestros términos, lo dicho se traduce en la idea de la inclusión de niveles de la realidad, que cumple la función de articulación, y, por lo mismo, de especificación del contenido histórico del concepto.

El razonamiento de romper con los parámetros y la no sujeción a objetos predeterminados, aparece implícitamente asociado con la idea de infinito, como en el caso de las famosas discusiones relacionadas con la prueba de Dios.* Lo ilimitado no determinado deviene el ángulo de razonamiento que rompe con las determinaciones del razonamiento a partir de contenidos. Lo inacabado, siendo una potencialidad todavía sin forma, cumple la función de una exigencia crítica necesaria para descubrir lo no dado desde lo indeterminado, en lugar de hacerlo desde sus contenidos-límites. La inclusividad lógica como-premisa de pensamiento, mediante la cual la realidad se amplía con base en una relación de inclusión necesaria, no puede confundirse con una relación de determinación teórica.

La idea de infinito remite a la inclusión, y ésta a la necesidad ("la infinitud significa o implica ser, e incluso ser necesario", según Descartes) y, como ha sostenido Cassirer pensando en la ciencia moderna, se ha transformado

[75] Cassirer, *El problema del conocimiento*, t. I, p. 351.

* Para Nicolás de Cusa el infinito es lo ilimitado pero posible siempre de ser articulado.

en el criterio "que determina el sentido y el contenido del concepto de naturaleza". La inclusividad, concebida como necesaria, es la apertura-crítica que niega toda función a los límites conformadores de contenidos, que, en el mejor de los casos, constituyen lo que Bloch denomina esos "puntos de apoyo, considerados como puntos de detención, (en lo que) hay un devenir que se capta", ya que "ningún punto de apoyo presenta un carácter de fijeza".[76]

Rompimiento de los límites de lo dado

El rompimiento de los límites es lo propio de la razón crítica, no de la teoría. Ontológicamente, lo expresado se relaciona con el planteamiento de "una ontología del todavía no, principalmente en el materialismo histórico. Ontología (. . .) basada en el todavía no consciente del sujeto, en el todavía no devenido del objeto".[77] Esta posición conduce al concepto de una conciencia de lo no devenido que requiere de una forma de organización racional que no puede reducirse a las formas teóricas de lo *adecuado* (o correspondiente) con lo real; sino a una modalidad racional abierta a lo no devenido pero necesario.

Lo no devenido está comprendido como potencialidad de lo dado, en tanto objeto del pensamiento y/o de la acción. Desde esta perspectiva, las formas de organización de aquél no están determinadas por la necesidad de adecuación, sino por la función de construir observables capaces de dar cuenta de las opciones objetivamente posibles, ya sea para teorizar o para actuar.

En la medida que nos confrontamos con una realidad que se puede caracterizar como un "poder devenir incluso", o como un "no ser todavía concluso", requerimos de una forma de razonamiento capaz de dar cuenta de esta exigencia de objetividad, como "ser movible, modificable y que se modifica", que rompe con cualquier concepto "angosto y rígido" de realidad, que ha penetrado al mismo marxismo. Una forma de razonamiento nueva que sea congruente con este concepto de realidad, ya que "no basta con hablar de proceso dialéctico y tratar luego la historia como una serie de datos sucesivos o totalidades conclusas".[78]

En general, la lógica de investigación se ha basado en un concepto de razón crítica que permita salvar la noción de progreso científico (Popper, Lakatos, y, desde otras perspectivas, Kuhn, para citar algunos autores). Sin embargo, lo que se necesita es transformar la crítica en el núcleo de

76 Ernest Bloch, *La noción de estructura y génesis*, t. I, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975, p. 44.

77 Bloch, *El principio esperanza*, parte segunda, cap. XVIII.

78 Bloch, *idem*.

una metodología dinámica, capaz de captar la realidad heterogénea en sus recortes tiempo-espaciales y en constante movimiento, aunque éste muchas veces permanezca oculto.

Construcción y legalidad

Hemos procurado desarrollar algunas proposiciones sobre el movimiento y sobre la necesidad de desarrollar la capacidad de apertura crítica de la racionalidad. Empero, todavía no hemos puesto suficiente atención en las implicaciones que tiene reconocer que la realidad social reviste un carácter doble, si seguimos la distinción hecha por Zeleny, con motivo de *El Capital,* entre "objetualidad (realidad) cuya existencia no está mediada por la actividad del hombre" y la "objetualidad producida por el hombre".[79] Esta distinción debe ocupar nuestra atención, ya que es el fundamento que permite relacionar el movimiento con la praxis social, considerada como un momento de la apropiación de la realidad que plantea su propio recorte espacio-temporal: el presente.

Detrás de la relación entre razón y realidad en el caso del conocimiento social, subyace la relación entre conocimiento y presente, en razón de ser éste el recorte en que opera la racionalidad cognitiva de la realidad histórico-política. Con la formulación de las Tesis sobre Feuerbach se ha marcado un paso desde el conocimiento considerativo-contemplativo del pasado, hacia un tipo de conocimiento que, por lo mismo que está vinculado con la praxis, es activo y referido al presente como el momento de la praxis.

La Tesis 2 dice:

> La cuestión de si al pensamiento humano le corresponde verdad objetiva no es una cuestión de teoría, sino una cuestión práctica (. . .). La polémica acerca de la realidad o no realidad de un pensamiento que se aísla de la praxis es una polémica puramente escolástica.

En relación con las implicaciones de esta afirmación, concordamos con la afirmación de Bloch de que "el pensamiento adecuado y la acción de lo adecuado de hacerse es, así, por fin, uno y lo mismo. La actividad (. . .) se halla implícita aquí desde un principio y surge, al final, de nuevo, como conclusión verdadera";[80] por lo tanto carece de sentido cualquier "prueba plena de una verdad desde sí misma en tanto que meramente teórica (. . .). No hay ninguna plena prueba posible teórica inmanente", con lo que se rompe, en consecuencia, con la idea de "una inmanencia

[79] Zeleny, *op. cit.*, p. 307.
[80] Bloch, *op. cit.*, p. 264.

cerrada del pensamiento (incluido el pensamiento materialista mecánico"). Lo anterior tiene una enorme significación toda vez que "este internado contemplativo ha sido (. . .) el ámbito de todos los conceptos de verdad".[81]

Pero, lo verdaderamente relevante no está exclusivamente en lo que se refiere al concepto de verdad y prueba, sino en lo que llamaremos transformación del eje del conocimiento. Es lo que Bloch ha llamado punto arquimédico: el saber deja de estar referido a lo pasado para volcarse "a lo por venir". Este planteamiento se ve reforzado en la Tesis 4 cuando, a propósito de ella, comenta: "el viejo mundo había de ser sacado de quicio y el nuevo había de ser elevado a su quicio, el punto arquimédico es la base terrena de hoy"; base que, en palabras de Marx, ha de ser entendida, en primer lugar, en su contradicción y ha de ser, después, revolucionada prácticamente por la eliminación de la contradicción".[82] De esta manera entramos a una nueva fase en el desarrollo de la teoría del conocimiento donde "el presente domina, junto con el horizonte en él, un horizonte que es el del futuro", saliendo al paso a ese "conjuro de este *antiquarium* contemplativo".

De esta manera, en razón del recorte de presente quedamos situados en el interior de una historia "no conclusa", abierta, susceptible de ser potenciada en su misma objetividad de la que son parte las prácticas sociales, con su capacidad de imprimir direccionalidad a los procesos sociales. Entramos a la historia como presente que sintetiza lo dado y el dándose; el presente como momento de la práctica, y que permite rescatar la esencia política del conocimiento. Así es como el presente, en tanto campo de activación de lo real a través de las prácticas, se constituye en una potencialidad de objetos posibles de construirse.

Lo expresado es un modo de apropiación de la historia que se desenvuelve en dos planos: el del conocimiento, a través de una mediación racional que objetiva a la historia en estructuras que determinan su propia referencia en la realidad; y el de la praxis, a través de la sucesión de contingencias que lleva a una exaltación del momento sobre cualquier estructura. En el discurso teórico, el dándose, como siendo lo objetivo, es eliminado para reducirse a una hipótesis; mientras que, en la práctica, el dándose es la "eliminación de la contradicción" mediante lo cual es revolucionada "la base terrena de hoy" y, con ello, se eleva el nuevo mundo a su quicio.

El presente, al sintetizar lo dado y lo dándose como objetos particulares de captación racional, exige una organización que resuelva, en el plano del razonamiento, la apertura hacia esta realidad mutable, aparentemente estática, y sujeta a movimientos engañosos. En esta perspectiva se debe concebir una estructura cognitiva capaz de adecuarse a la clase de objetos constituidos por la relación dado-dándose. Por conjugar a lo determinado y

81 Bloch, *op. cit.*, p. 264.
82 Bloch, *op. cit.*, p. 278.

a lo indeterminado, a lo devenido y deviniendo, es la totalidad que mediante su capacidad reconstructora de la situación concreta-real puede dar cuenta de esta relación. De acuerdo con su lógica, conduce a determinar la especificidad mediante el procedimiento de incluir niveles de la realidad empírica, lo que, por otra parte, permite dar cuenta del dándose de lo dado en tanto recorte empírico determinado.

La idea de presente como campo de objetos posibles de construirse se asocia con el planteamiento de una realidad "moldeable' , producto de la praxis de los hombres. Por eso, el presente al ser, por una parte, una articulación de procesos específicos, no se limita al contenido particular de éstos, sino que se añade el de praxis social constructora que se concreta en una cierta direccionalidad. Por lo mismo que esta práctica sirve para activar al presente como articulación dada, queda la jerarquización entre niveles subordinada a la reconstrucción de la situación concreta, la cual cumple la función de determinar lo que es objetivamente posible de hacerse.

La posibilidad de construcción representa por una parte, una modalidad de apropiación de la historia,* y de otra, su transformabilidad** por una praxis objetiva.*** Por lo mismo, el concepto de construcción no puede ser confundido con la noción de acción del pragmatismo.

La construcción nos enfrenta con dos planos de la realidad: uno, que es objeto de construcción con base en determinados proyectos de sujetos sociales, que no requieren estar encuadrados en ninguna estructura teorica, otro, propio del conocimiento científico académico, sometido a una objetividad regida por ciertas regularidades, y que, por supuesto, requiere, en el plano gnoseológico, de determinadas estructuras teóricas.

Nos interesa develar aunque sólo sea someramente, las implicaciones epistemológicas de la construcción con base en proyectos de sujetos sociales que es la que entendemos como propia del conocimiento histórico-político. La más importante de estas implicaciones epistemológicas tiene que ver con la objetividad concebida como posibilidad objetiva, que significa pensar con base en una constructibilidad que incorpora la historia como futuro posible. Desde esta perspectiva el concepto usual de estructura teórica se corresponde con el concepto de objetividad real no sujeta a legalidad alguna. Ello plantea la problemática de las relaciones que se pueden establecer entre legalidad y posibilidad objetiva; la cual podría tener una respuesta tentativa en los siguientes términos: mientras que las estructuras teóricas propias de una objetividad sometida a una legalidad "explican"; las propias de la construcción cumplen la función de "aprehender" situaciones para el reconocimiento de alternativas teóricas o de acción.

En la construcción no hay determinaciones, sino sólo una determina-

* Tesis 1 sobre Feuerbach.
** Tesis 2.
*** Tesis 1 y 4.

165

bilidad en función del proyecto del sujeto social y de sus prácticas, lo que contrasta con las legalidades o regularidades que implican una secuencia necesaria en el orden de las determinaciones reales. En el marco de la construcción el proyecto constituye la historia como futuro, por lo que la determinación asume la modalidad de una opción particular que delimita. El contenido de esta opción particular es función del previo reconocimiento de un campo más amplio de opciones; de ahí que el reconocimiento de este campo sea función de una conciencia crítico-social, que permanece abierta a las potencialidades de la realidad.

Desde esta perspectiva es posible apreciar que la objetividad real es una conjugación entre lo indeterminado (que cumple la función de lo inclusivo) y lo determinable (que es lo incluido). Y no es, por consiguiente, la articulación indeterminación-determinación que necesariamente debe apoyarse en un modelo teórico que pueda dar cuenta del límite de lo determinado. En consecuencia, el límite fijado por lo "teórico formal" es remplazado por el punto de articulación abierto a inclusiones crecientes, según sea la capacidad para activar la articulación, de manera que se la transforme en una articulación más compleja; por lo mismo, en base para una visión de la realidad con mayor amplitud de alternativas, en razón de constituir un reflejo más rico de la realidad objetiva.

Nos situamos frente a la necesidad de una ampliación de los límites de la racionalidad. Feyerabend sostiene (en relación a Kuhn), que el problema "no es si hay límites para nuestra razón; la pregunta es dónde están situados esos límites".[83] Pero el término "límite" es equívoco, ya que hace pensar en una separación de la realidad: lo racional y lo irracional, cuando sólo hay diferencias en los mecanismos de apropiación y de explicación. Puede variar la naturaleza de los mecanismos de apropiación racional sin que dejen de serlo.

De esta manera avanzamos hacia una racionalidad ampliada en sus modos de operar. Sostenemos que puede haber un concepto de racionalidad que sería *lo posible* de "ser falseado", que, por lo tanto, se identifica con la teoría; aunque también simultáneamente cabe entender a la racionalidad científica como *lo determinable,* que cumple la función de organizar la realidad indeterminada, identificándose, más que con una teoría falseable, con una forma de construir objetos a través de los cuales tenga lugar la apropiación de la realidad.

En suma, pensamos en una progresiva complejidad del concepto de apropiación de lo real. Rechazamos considerar que porque "todas las metodologías pueden ser falseadas", como sostiene Lakatos, se pueda llegar a la conclusión de Feyerabend de que "no existe esa cosa llamada

83 Feyerabend, *op. cit.*, p. 369.

racionalidad científica".[84] Esta racionalidad ampliada evita quedarse en el marco de la prueba en sus diferentes modalidades (justificacionismo, convencionalismo, falsacionismo), rompiendo con un esquema de racionalidad científica cimentada en la exigencia de prueba. Estamos interesados en rescatar un esquema racional que ponga el énfasis en la construcción de la relación de conocimiento, como el campo determinado por articulaciones necesarias en el cual se puedan definir teorías alternativas.

[84] Imre Lakatos, "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (Imre Lakatos y Alan Musgrave, editores), Grijalbo, Barcelona, 1975, p. 484.

Si las familias no tienen ni presos ni enfermos hospitalizados las necesidades de la supervivencia imponen una rígida jerarquía en el derecho a la vida: los restos de comida para los que trabajan, los niños y los enfermos; después les toca a los adolescentes y los adultos y por último a los viejos.

Un informe reciente del Banco del Nordeste de Brasil reveló que la región concentra 7.2 millones de miserables urbanos.

José Dutra de Oliveira, ex presidente de la Unión Nacional de Ciencias de la Nutrición, indica que la mezcla mínima ideal para garantizar la supervivencia de esas personas sería 300 gramos de arroz con cien gramos de porotos por día, por persona. A veces esta cantidad es repartida entre diez. En otras ocasiones se racionan para que dure dos días.

¿El ideal de toda democracia liberal no es acabar con la pobreza?

José Louzeiro: *Es solamente un ideal. Porque si acaban con la pobreza ya no habrá mano de obra barata para ser "diferente" del resto de la sociedad. Es un círculo vicioso y absurdo. En Brasil tenemos una "elite" más "consciente" que otras en cuanto a defender con uñas y dientes sus privilegios y egoísmos. Nuestra elite nunca dejó de ser "esclavócrata" pese a que la esclavitud fue abolida hace cien años. Este país fue el último en conceder la libertad a los esclavos. Brasil tiene el salario mínimo más bajo de América Latina. Hace poco los empresarios dijeron que marcharían a la "quiebra" si los salarios eran elevados a 100 dólares mensuales. Cualquiera sabe que con este dinero un trabajador no puede vivir con su mujer y un hijo. Y esto sin hablar de la escuela y otras necesidades básicas. Para sobrevivir en la favela, sitio "privilegiado" porque allí ya se ha instalado agua potable y luz eléctrica, se necesitan 250 dólares mensuales.*

De Simón Bolívar (contemporáneo de Malthus):

Si la existencia es el primer bien, el segundo es el modo de existir.

168

❖ **Steinsleger, José**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 69 – 84)

IV. Asistencialismo
Una caridad mal entendida

Pobres y viejos... ¡a la cola¡

HASTA 1970 la pobreza y la distribución injusta del ingreso fueron el rasgo distintivo de América Latina. Sin embargo, en países como Argentina, Chile y Uruguay, con perfiles históricos similares y cierto grado de desarrollo social relativamente homogéneo, los trabajadores escapaban de la miseria extrema bajo el ala del Estado proteccionista y un proceso de industrialización que en sus mejores épocas había logrado la incorporación de los sectores más pobres al trabajo sin que la economía se estancase.

La situación cambió rápidamente cuando las dictaduras militares expulsaron del sistema productivo a millares de trabajadores capacitados que contaban con un buen nivel educacional, acceso a la salud, vivienda y previsión social.

La instauración violenta del modelo neoliberal, de indisimulable vocación especulativa, llevó al debilitamiento del Estado por la vía de las privatizaciones y la subasta de los recursos naturales hasta llegar a la actual situación: una distribución del ingreso aún más desigual que la de entonces pero en el marco de una economía estancada.

En la actualidad, con la economía en receso y el mercado interno pauperizado ¿quiénes son las últimas víctimas del atra-

co neoliberal si el Estado ya nada tiene qué vender? Como en esos melodramas que muestran al nieto desagradecido que le roba los ahorros a la abuela ciega y paralítica los "científicos" de la economía "libre" se ensañan ahora con lo último que le puede quedar a un país en bancarrota: los aportes a la salud de los pobres y los fondos de retiro de los viejos. Que todo, absolutamente todo, vaya a la gran rueda de la fortuna del casino neoliberal.

En la primera etapa, la aplicación del modelo neoliberal produjo incertidumbre y traumas como la hiperinflación. Quienes vivieron aquella época aún recuerdan a humildes maestras y a modestos empleados del sector público que corían a depositar su salario en la financiera más cercana para compensar la vertiginosa devaluación de la moneda. Otros evocan la cantidad de calmantes y antidepresivos que tomaban frente a las casas de cambio de divisas y muchos admiten que fueron presa de la onicofagia, que es el feo hábito de roerse las uñas.

Finalmente, la lucha por la democracia se impuso. Sin embargo, las esperanzas volvieron a diluirse conforme el Estado constitucional apenas pudo más que administrar, esta vez legalmente, el despojo iniciado en la década de setenta. Todo fue más perturbador después, cuando una nueva generación de políticos sin experiencia, imbuidos de la doctrina neoliberal, creyeron que legitimidad democrática era igual a eficiencia económica. "Pragmatismo" que en casi todos los países desembocó en el saqueo de los fondos públicos, la destitución de funcionarios y gobernantes y la orden de captura para quienes huían del país perseguidos por la justicia o acusados de corrupción institucional.

Chile fue el único país donde la transición a la democracia se dio de un modo ordenado. Empero el caso chileno es paradigmático. Habiendo sido el último en recuperar la legalidad, la nación andina fue la primera en ajustar el neoliberalismo. En este sentido, no deja de ser significativo que tras ser condenada por todos los dirigentes y gobiernos democráticos, la dictadura

chilena (1973-1990) dejó un modelo de "eficiencia" que puertas adentro pocas fuerzas políticas se atreven a cuestionar, en tanto que afuera sirve de referente a muchos dirigentes y gobernantes que en su momento la repudiaron por sus "excesos".

Claro que la ponderación del modelo referido omite hechos tan inquietantes como la brutal transferencia del ingreso. Así por ejemplo, los trabajadores chilenos participaban en 1971 en el 53% del ingreso nacional en tanto el 47% quedaba en el sector privado. Participación que en 1995 se había invertido radicalmente: 37% para los trabajadores y 63% para los empresarios.

Sin la "ayuda" militar, el mecanismo de concentración económica y regresión social dudosamente hubiese podido consolidarse. Los empresarios consiguieron capitalizarse con los 12 000 millones de dólares devengados por las privatizaciones, y la "paz social" les permitió demostrar sus méritos en materia de administración, finanzas y comercio exterior.

Digámoslo con las palabras de Milton Friedman, pope de la economía neoliberal:

> un gobierno que reemplaza a uno autoritario determinaría gradualmente una erosión de las libertades económicas en Chile. La paradoja es que sin la libertad económica no puede haber libertad política pero ésta tiende a destruir la libertad económica.

Entre los aspectos que hacen a la "eficiencia" del modelo chileno jugó un papel destacado la reestructuración del sistema de atención a la salud y del régimen de pensiones de retiro. Lo que no deja de ser paradójico pues justamente, hasta el golpe de 1973, la seguridad social chilena había sido motivo de admiración en el mundo.

Creado en 1950, el Servicio Nacional de Salud (SNS) proporcionaba atención preventiva a toda la población y servicios curativos a los trabajadores e indigentes. Y desde 1968, funcionaba el Servicio Médico Nacional (SERMENA) creado para los empleados. En ambos esquemas el trabajador pagaba una parte

del costo de la atención médica directamente y la otra a través del impuesto sobre el salario.

Pero en 1974 los militares crearon las instituciones de salud previsional (ISAPRE) y poco más tarde las instituciones privadas para la administración de los fondos de pensión (AFP). Según la Constitución de 1980 (aún vigente), dictada por el General Pinochet, la filosofía del nuevo sistema responde a la "responsabilidad de cada persona, de sus hábitos, conductas y estilos de vida". O sea que el derecho a la salud tal y como es entendido por la ONU y la OMS, fue totalmente ignorado.

En 1974, el SNS fue fragmentado en 27 servicios pero sin los recursos correspondientes. Sus presupuestos fueron cargados a las municipalidades. Paralelamente, las autoridades atacaban la "ineficiencia" de la salud pública mientras los "Chicago boys" hacían del Ministerio de Salud un rentabilísimo negocio de demolición del sector público. El deterioro fue inevitable y mucha gente decidió trasladar sus aportes al sector privado.

Con las AFP ocurrió algo similar. Autorizados por decreto militar los "Chicago boys" se lanzaron sobre los aportes obligatorios que los trabajadores y los empleados destinaban a la previsión de salud y la jubilación. El criterio predominante fue congruente con la "ciencia" neoliberal: ganancia, maximización del lucro y reproducción del capital invertido. Así, el monto manejado por la salud privada llegó a representar en 1993 el 21.6% de las exportaciones totales.

La rentabilidad de las ISAPRE es indiscutible: el sector privado controla el aporte obligatorio de los trabajadores, mueve capitales formidables y fomenta aceleradamente el empleo de hotelería lujosa y tecnología sofisticada. Con el modelo sujeto al vaivén de la economía "libre" y orientado a la curación antes que a la prevención, la consecuencia "natural" fue, obviamente, la desigualdad de los servicios.

Las ISAPRE discriminan a sus afiliados y beneficiarios de acuerdo con su ingreso y estado de salud. Es decir que para contratar un buen seguro conviene estar sano y ganar bien. Quien

padece una enfermedad grave o terminal, anda corto de recursos o simplemente no los tiene, está frito: se va al otro mundo o se queda un poco más en éste si el azar, la calidad del servicio público y la responsabilidad del médico juegan a favor suyo.

El modelo está acompañado de una activa y agresiva publicidad en la que la aspiración natural de todo usuario a la "alta tecnología" juega un papel destacado. A su vez, los proveedores de esta tecnología sobredimensionan la capacidad de los medios para efectuar los diagnósticos, en tanto el seguro, al que sólo le interesa el aumento de las primas, sólo le resta contabilizar las ganancias. Y el consumo excesivo de tecnología sofisticada conlleva el aumento de los costos, que nadie tiene interés en detener.

La rentabilidad de la salud privada en Chile se expresa con claridad en el gasto anual por persona: 90 dólares para el sector público frente a 231 dólares para los beneficiarios de las ISAPRE. No obstante, quienes elogian el modelo soslayan que las ISAPRE apenas cubren entre el 22 y el 25% de la población de mayores ingresos. El otro 75% sigue atendiéndose en el servicio público de salud.

Lo curioso es que en Estados Unidos, fuente de inspiración del modelo, la multiplicación de las instituciones de salud privadas durante la década de los ochenta desencadenó el crecimiento inflacionario de los costos. Entre 1986 y 1991 por ejemplo, el sistema de salud aumentó en más del 94%, de 1 857 dólares a 3 605 dólares. El modelo fracasó y en la campaña presidencial de 1992, el presidente William Clinton supo sacar partido de la anomalía para llegar a la Casa Blanca.

Sin embargo, nada más contradictorio a los principios del libre mercado que el seguro privado que acabamos de esbozar. Pues se trata de un modelo que

- es obligatorio con una población cautiva, cuando por definición debería ser voluntario, como en los Estados Unidos, para entrar en la competencia del libre mercado;

- tiene una cotización obligatoria del 7%, cuando por esencia el libre mercado debe ser negociado entre asegurado y aseguradora;
- es bonificado por el Estado con el equivalente al 2% de los salarios, cuando de lo que se trata es de liberarse de la protección estatal;
- no participa con su aporte el empleador, cuando en los Estados Unidos es el principal contribuyente del sistema;
- es discriminatorio con los empleados de menores ingresos, las personas con más riesgo de enfermar y con las familias numerosas, cuando una de las críticas principales de la campaña de Clinton fue la discrecionalidad del seguro privado.

Lo mismo vale para el régimen de pensiones de las AFP. Atrapado en el juego de la Bolsa si sube la rentabilidad de sus valores, la pensión también sube. Si cae, el trabajador pierde los fondos acumulados durante su vida activa.

En Chile, el 60% de las AFP es controlado por tres grandes grupos empresariales cuya mayoría de acciones depende de tres consorcios financieros de Estados Unidos. Los empresarios y el gobierno no aportan un sólo centavo. Un esquema singular que contradice el financiamiento tripartito de la seguridad social, establecido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo al que pertenece Chile.

La lógica de ambos modelos responde a la ideología neomaltusiana y neoliberal del subdesarrollo: que los enfermos y los pobres se mueran más rápido.

Todos los trabajadores han sido incorporados al modelo de las AFP. Los únicos sectores excluidos son las Fuerzas Armadas y el Cuerpo de Carabineros. El sistema que impusieron a todos los chilenos no les resulta confiable.

Pobreza y enfermedad

Hasta hoy, el único mérito del neoliberalismo parece haber sido el pulso firme y el alma helada para engendrar más pobreza y más miseria. Simultáneamente, la adjudicación de obras públicas le da a los tecnócratas abundantes oportunidades para el autobombo, el enriquecimiento ilícito y el cobro de sobornos.

"El estado aprueba fondos para nosotros pero de alguna forma esos dineros se pierden por el camino", dice José Luis Gómez de Amaral, director clínico del Hospital de Sao Paulo, que cuenta con 600 camas.

En la mayoría de los países latinoamericanos, los recortes al gasto en atención de salud por habitante ha marchado en dirección contraria a las inversiones en grandes hospitales de medicina especializada, aparatos y medicamentos. En Quito, el Hospital de Niños Baca Ortiz es un ejemplo de obras faraónicas que al cabo de pocos años son abandonadas.

Sin recursos, todos los servicios públicos de salud se han deteriorado. Tal es el caso de los centros comunitarios de salud, que fueron cerrados o bien funcionan en condiciones precarias.

En cuanto al personal médico, si nos atenemos a las cifras recomendadas por la OPS (un médico por cada 1 250 habitantes), el promedio nacional en países como *Perú* arroja un profesional por cada 977 habitantes. Por tanto, para los tecnocrátas no hay déficit de médicos en el Perú. Pero el 73% de los doctores y el 55% de las enfermeras están concentrados en Lima, donde reside un médico por cada 440 habitantes. En el resto del país el promedio es de un médico por cada 2 500 habitantes. Los casos extremos son los departamentos de Huancavelica, Apurimac y Amazonas: un médico por cada 25 mil habitantes...

En *Argentina*, cuando a principios de 1995 trascendió que en Susques, aldea de la provincia de Jujuy, la mortalidad infantil superaba a la de Bolivia, las autoridades enviaron un... radiólogo. Seis meses más tarde, con la visita del gobernador, llegó al pueblito un grupo electrógeno y un equipo de rayos X.

Hasta entonces, los partos nocturnos se atendían a oscuras.

David Viñas: *Monseñor De Nevares, quien vivió hasta su muerte en la región patagónica del Comahue, propuso que médicos y especialistas en salud pública y nutrición denunciaran la conducción actual de la economía Argentina. El grupo presentó en un diario regional, un plan de medicina preventiva frente a lo que estaba sucediendo con el cólera entre los indios de Salta. Pero denuncias de esta índole se efectúan en medios de comunicación que políticamente no les interesa a los gobiernos por su baja tirada. Sólo importan aquellos medios que inciden en los resultados electorales, los grandes medios. Así, las restricciones del auditorio, la ausencia de TV oficial, y otras adversidades hicieron que la iniciativa quedase en la nada. Y es que personas como monseñor De Nevares, conscientes y honestos, están fuera de lugar. Y esto tiene una significación densa, muy densa, ¿no le parece?*

En Buenos Aires, un recorrido por los centros de salud municipales, pilares de la "atención primaria" que funcionan en los barrios más pobres de la capital federal, permite apreciar los efectos del neoliberalismo. En medio del deterioro generalizado, cada centro presenta sus propios matices. Pero invariablemente todos resienten la misma causa: el abandono del hospital público por parte del Estado.

Veamos uno de ellos, el Centro de Salud número 9, ubicado "provisoriamente" desde 1987 en el tradicional barrio de la Boca, a cinco kilómetros de la Casa Rosada.

Originariamente, allí funcionaban los vestuarios de los directivos de una fábrica cuando jugaban al tenis. Luego pasó a ser el baño de una plaza pública y más tarde fue depósito de materiales.

La Boca es uno de los barrios más afectados por la pobreza "que no se ve". Allí, cerca de 6 000 personas carecen de servicios sanitarios. La desocupación envuelve a multitud de hogares. Como no hay línea telefónica, el Centro no puede comunicarse con el Hospital Argerich, del cual depende. Tampoco dispone de ambulancia. Los medicamentos que distribuye el personal médico son muestras gratis de los laboratorios comerciales.

El centro es una construcción de piedra impregnada de humedad con el techo convertido en un palomar. Los "consultorios" son cinco reductos del tamaño de un calabozo: un metro por dos, que sucesivamente se transforman en sala de obstetricia, nutrición, pediatría, clínica médica, gabinete de fonoaudiología, sociología y psicología. Los programas de desarrollo infantil y de atención a la mujer embarazada se ejecutan a fuerza de pulmón. Las autoridades sanitarias nunca creyeron necesario el acondicionamiento del lugar.

En los grandes hospitales públicos la situación es similar. En los primeros días de julio de 1995 llegó al servicio de urgencias del Hospital Materno Infantil Gregorio Laferrere la madre de Pedro J., de siete años, con un cuadro de desnutrición aguda. Allí descubrió que era una más de las 200 madres que a diario llegan para ser atendidas por dos médicos. Habilitado sólo para la internación de parturientas las autoridades del hospital intentaron derivar al niño a otra institución. La gestión fue inútil. El niño murió seis horas después.

Ubicado en La Matanza, bastión electoral de todos los políticos de la provincia de Buenos Aires, el Hospital Laferrere no dispone de una sola cama de terapia intensiva pediátrica. En total, la comuna tiene 110 camas para adultos, 60 para niños y 45 para recién nacidos en un distrito en el que viven un millón y medio de habitantes.

En 1985, la Fundación Rockefeller patrocinó un estudio denominado "Good Health at low Cost" (Buena salud a bajo costo). La investigación se proponía analizar los motivos por los cuales ciertos países pobres alcanzaban niveles estadísticos de salud aceptables pese a los bajos ingresos nacionales. Específicamente, verificar si China, el estado indio de Kerala, Sri Lanka y Costa Rica habían alcanzado efectivamente expectativas de vida de entre 65 y 70 años con un PNB per cápita de 300 a 1 300 dólares anuales.

Confirmada la inquietud, las conclusiones de la Rockefeller destacaron cuatro rasgos distintos en esos lugares del mundo:

1) compromiso de igualdad político y social;
2) distribución y acceso equitativo a la salud pública y asistencia sanitaria, empezando en el nivel primario y reforzado por sistemas secundarios y terciarios;
3) acceso uniforme a los sistemas educativos centrándose en el nivel primario y
4) nutrición adecuada disponible a todo nivel de la sociedad de manera que no se impida la actividad agrícola indígena.

Pragmatismo tecnocrático

Hubo un tiempo en que los trabajadores de los países relativamente más avanzados del Tercer Mundo centraban sus expectativas en la participación política y en la mejora de los niveles de educación para sus hijos.

Entre los rasgos distintivos de aquel proceso que consumió la primera mitad del siglo sobresale la participación activa de los trabajadores en las juntas de vecinos, gremios, sindicatos y partidos políticos.

Ahora bien. Según la ideología neoliberal, el desmantelamiento del Estado benefactor ha sido una "exigencia objetiva de la historia". En consecuencia, ¿qué hacer con la resignada aceptación de la capa social cada día más amplia y estable de marginados pobres a quienes ya no es posible integrar en los beneficios del mercado? ¿Qué hacer con la periferia conformada por una sociedad de "desechables" que no sirven para vivir en el mercado?

De hecho, el neoliberalismo no le concede a estos sectores la capacidad para promover una reacción organizada capaz de poner en juego el sistema. ¿Cómo mantenerlos inactivos, cómo neutralizar los temidos estallidos sociales? ¿Qué hacer con una

juventud en proceso de descomposición social, proclive a la implosión antes que a la explosión de antaño?

En muchos países, parecería que la alternativa es la vista gorda y la complicidad de las autoridades políticas y policiales ante el consumo de drogas fuertes. Una alternativa que no admite confesar su nombre.

La otra alternativa, instrumentada por los organismos financieros internacionales, apunta al control de la juventud por medio de una "política de compensaciones".

El propósito de la "compensación" nada tiene que ver con el viejo esquema de desarrollo de los decenios pasados. Por el contrario, se trata de un idea tan neomaltusiana y fatalista como interesada: la predestinación a la pobreza de millones de seres condenados por "el destino".

La "compensación" sólo considera a los sectores que subsisten en el círculo vicioso de la "pobreza crítica". Pero en los hechos, antes que erradicar propiamente la pobreza, el asistencialismo neoliberal trata de contener el crecimiento geométrico de los "pobres desesperados".

Retomemos el caso chileno, donde la política de "erradicación de la pobreza" aparece como otro de los aspectos festejados del modelo. Al igual que en los casos de las ISAPRE y las AFP los "éxitos" resultan inversamente proporcional a la perversidad de los tecnócratas. Por ejemplo, el refinamiento del modelo de "medición de la pobreza" en este país hubiese causado la compasión del cura Hurtado, quien fundó el Hogar de Cristo hace cincuenta años y se planteó recuperar a los desvalidos con una propuesta de fortalecimiento en la autoestima y el desarrollo de sus potencialidades cívicas, humanas y creativas.

Seguidamente, comentamos una experiencia personal, de la que fuimos testigos en 1995, en una población marginal de la comuna de Puente Alto, al sur de Santiago.

Allí tuvimos oportunidad de conocer a una familia hacinada en dos pequeñas habitaciones. La dieta del grupo familiar sorteaba a duras penas la desnutrición, propia de malnutridos.

La familia estaba compuesta por una anciana inválida, una niña embarazada por su padre alcohólico, un hijo ausente por estar en prisión y una mujer de treinta años que aparentaba cincuenta. Sin embargo, en la vivienda, el uso de gas doméstico, la existencia de drenaje y el consumo de energía eléctrica excluía a esta familia del "mapa de pobreza" diseñado por los "planificadores".

En la misma población conocí a una jovencita que estaba feliz por haber conseguido empleo de doméstica en la residencia de un "barrio alto", a dos horas del sitio donde vivía. Ese día, hubo fiesta. A las pocas semanas, la joven mejoró su dieta. De hecho, estaba más gorda. Había dejado de ser "pobre absoluta".

En cambio, otro joven que había desaparecido con el dinero entregado para la "autogestión" del grupo que lideraba, fue denunciado a la policía por los "dueños" de la ONG encargada del proyecto local (créase o no, así se les llama en Chile a los titulares de las ONG: "dueños").

Los "dueños" de la ONG (todos con ingresos de 4 000 dólares mensuales) presionaron a la socióloga responsable del proyecto. Temerosa de perder su empleo de 10 horas diarias por 450 dólares mensuales (sábados incluidos) y ser despedida sin indemnización (las ONG chilenas se rigen por el Código de Trabajo impuesto por la dictadura militar), la socióloga emprendió la investigación del "caso". Finalmente, trascendió que el muchacho había invertido la plata (menos de 300 dólares) para hacer una pequeña superficie de cemento en el pórtico de su humilde vivienda.

Los "dueños" de la ONG criticaron a la socióloga por haber confiado en un "delincuente". Todo quedó ahí. En el entendido implícito de que estas sumas de dinero apenas sirven para "contener" situaciones límites de desamparo y desestructuración social, ya que de antemano se dan por perdidas y no es el caso hacer mucho ruido con este tipo de problemas.

174

Propuesta del Marqués de Sade

Las políticas de "erradicación de la pobreza" llevan ya cuatro siglos de inoperancia y frustración. Desde mucho antes de la revolución democrática de Oliver Cromwell regían en Inglaterra las "leyes de pobres" (*poor laws*, 1601). Estas leyes acudían en socorro de los nuevos tipos de miseria que empezaban a surgir en una sociedad más urbana que paulatinamente se confrontaba al orden medieval.

La vecina Irlanda no estaba incluida en las *poor laws*. En este país, el escritor satírico Jonathan Swift observó la miseria en la que se debatían los niños y en 1729 aconsejó a las madres:

> que den de mamar al niño abundantemente el último mes para tenerlo bien gordo y rozagante y hacerlo digno de una buena mesa. Si se tiene gente a cenar con un niño se podrán hacer dos platos, y si no hay invitados el cuarto delantero o el cuarto trasero podrán servir para un plato suculento; el cuarto día, con un poco de de sal y pimienta se podrá hacer de ello un excelente cocido, sobre todo en invierno.

En el siglo XVIII, los jueces del condado inglés de Speenhamland introdujeron un sistema que compensaba el déficit de los salarios situados por debajo de lo que ellos consideraban un mínimo absoluto. De acuerdo con el precio del pan y el número de allegados que tuviese una familia, la parroquia estaba obligada a suplir las necesidades faltantes. Este sistema fue consagrado por el parlamento inglés en 1796.

David Ricardo (1772-1823), tan influyente como Adam Smith y Robert T. Malthus en el pensamiento económico de su época, se opuso a tales medidas. Dos siglos después, en agosto de 1996, el presidente de los Estados Unidos, el demócrata William Clinton, aprobó en plena campaña electoral una ley que dio por terminado seis decenios de "Welfare State".

Con un Congreso dominado por los republicanos, el gobernante que justamente había llegado en 1993 a la Casa Blanca

defendiendo el "Estado de Bienestar", empleó los mismos argumentos de sus contrincantes políticos al criticar los supuestos abusos de las compensaciones "que no pueden ser tomadas como un modo de vida".

Las ideas centrales de Clinton sobre el tema, coinciden con las de Ricardo:

> es una verdad que no admite duda el que las comodidades y el bienestar del pobre no pueden asegurarse permanentemente y sin algún cuidado por su parte *[...]* el funcionamiento de las leyes de pobres ha sido directamente lo contrario. Ha hecho superflua la moderación y ha invitado a la imprudencia, al ofrecer al pobre una parte de los salarios de quien es prudente y laborioso *(Principios de Economía Política,* 1821).

¿Qué entendía Ricardo por "moderación superflua" o "imprudencia"? De puño y letra: "los matrimonios prematuros y faltos de previsión".

En la Francia del siglo XVIII, y con un enfoque radicalmente distinto al de los economistas ingleses, el marqués de Sade ya había fustigado "la hipocresía de una sociedad que protege lo que condena" a más de denunciar "los peligros de la limosna".

Enemigo del "Pacto Social" de Rousseau, el iracundo marqués calificó de inviable su propuesta ya que "no conviene a los fuertes que no tienen interés en abdicar de ninguno de sus privilegios, ni a los débiles a quienes ratifica en su inferioridad".

En otro libelo sugiere: "Si no se lleva hasta la desesperación a los miserables se corre el riesgo de que se insubordinen: más valdría exterminarlos a todos".

Previendo el estallido

El profesor Norberto Alayón, de la Universidad de Buenos Aires, opina que el objetivo del asistencialismo pretende: "neu-

175

tralizar posibles estallidos, contribuir al control y al disciplinamiento social y al consecuente aletargamiento de la población". Por su parte, la politóloga Argentina Ana María Ezcurra explica en qué consiste esta política:

> por lo general se trata de programas de corto plazo a nivel de alimentación, salud, educación, capacitación para el trabajo o vivienda, a lo que se agrega un fuerte énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de "microempresas", particularmente en el sector "informal". También se estimula una matriz descentralizadora, con un papel activo de unidades municipales y organizaciones no gubernamentales (ONG).

Ezcurra agrega:

> habitualmente esos proyectos ensalzan la autonomía de los pobres y convocan su participación, sí, pero en el marco de un modelo de "participación restringida" que es funcional a la retracción social propia de los Estados del "ajuste". Así, ante una oferta pública casi en extinción los grupos excluidos son llamados a hacerse cargo de sus propios problemas. Surge el ideal de una "autogestión", sólo que en reemplazo de las funciones sociales del Estado.

En suma, el modelo de "compensación" desnaturaliza el sentido profundo de la "autogestión" y lo encierra en el círculo vicioso de la mera sobrevivencia. El propósito apunta a desactivar las demandas frente al Estado y otras instancias de poder. Lo fundamental es identificar a los grupos "más vulnerables" y clasificarlos como sectores "carenciados". Que a escala social no sean sujetos o protagonistas potenciales. Que sean, tan sólo, desechables.

En el documento de UNICEF, "Los niños de las Américas" se lee:

> Ni el crecimiento económico ni la democracia podrán consolidarse mientras la mitad pobre de la población permanezca excluida de la actividad productiva y de la participación política por falta de capacitación y oportunidades para integrarse a la vida social.

UNICEF añade que esto no sólo es una injusticia sino también un despilfarro de recursos humanos valiosos que son indispensables para asegurar un desarrollo humano sostenible.

Gert Rosenthal, director ejecutivo de la CEPAL, calificó a los programas de ajuste aplicados en los países latinoamericanos de "increíble e intolerablemente alto [...] El retroceso en los niveles de vida de la población es muy grave y ha llegado a sus límites". Rosenthal advirtió que no está lejos el momento en que se desborden las presiones sociales que frenarían la tendencia democrática prevaleciente en la región.

David Viñas: *Creo que América Latina se está convirtiendo en una gran favela. La fachada, las culturas de fachada, la de los grandes carnavales de Río de Janeiro, por ejemplo, y el mundo de las favelas y los pobres. La política es que los pobres compitan entre sí, especialmente contra los más pobres. Como la zanahoria del burro, el discurso de quienes ejecutan las llamadas "políticas para la erradicación de la pobreza" se apoya en proyecciones de dudosa realización. Básicamente, estas políticas consisten en una serie de valoraciones extra-técnicas que apuntan a la "conciencia" de los sectores privados en relación a una situación de pobreza que afectaría a todos.*

176

V. Planificación familiar
Revolución en El Cairo

Acuerdos antimaltusianos

LA ÚLTIMA década del siglo XX será recordada por el esfuerzo de la ONU para impulsar una existencia más digna para la humanidad. Pese a la negativa de las grandes potencias para ponerse al día en sus cuotas, la ONU organizó en los años de 1990 una serie de reuniones cumbres sobre Educación (Tailandia, 1990), Infancia (Nueva York, 1990), Medio Ambiente (Río de Janeiro, 1992), Derechos Humanos (Viena, 1993), Población (El Cairo, 1994), Desarrollo Social (Copenhague, 1995), Mujer (Pekín, 1995), Hábitat (Estambul, 1996) y Alimentación (Roma, 1996)

Al margen de los compromisos, divergencias y acuerdos específicos de los gobiernos, las reuniones cumbres fueron motivo de mucha atención para millares de organismos no gubernamentales (ONG).

Ubicada en el país de las pirámides, cuna de todas las civilizaciones, El Cairo fue sin dudas la ciudad símbolo para discutir los problemas de la población mundial. Allí, donde el caos de espacio y el hacinamiento obligó al gobierno egipcio a autorizar que la gente viva y duerma en los cementerios.

Desde las reuniones preliminares hasta la elaboración del borrador del Plan de Acción —y a diferencia de las reuniones

❖ **Piña Osorio, Juan Manuel**
"La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar"
Plaza y Valdez Editores
México, 1998. (págs. 19 – 71)

LA VIDA COTIDIANA COMO OBJETO DE ESTUDIO

LA VIDA COTIDIANA COMO OBJETO MARGINADO

La actividad humana se caracteriza por la inquietud y la plasticidad (Berger 1971, pp.16-17). El resultado de la inquietud es la *construcción de un mundo* netamente humano, donde las instituciones permiten la comunicación, la adjudicación e incorporación de papeles y el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal. El resultado de la plasticidad, por su parte, es la edificación de múltiples mundos humanos. La realidad se construye socialmente, pero la *concreción* depende de cada grupo y comunidad específica.

El ámbito universitario no está exento de este proceso social: inquietud y plasticidad. No existe un mundo de los científicos, integrados todos ellos en torno a un paradigma,[1] sino diversas

[1] La adopción y amplia difusión de la palabra 'paradigma' –desarrollada por Kuhn– en el ámbito de las ciencias sociales implica hacer algunas consideraciones: para este autor, el término 'paradigma': a) tiene como referencia a las ciencias naturales; b) tiene tres niveles de concreción: epistemológico, teórico y metodológico-instrumental; en la investigación en ciencias sociales, usualmente se enfatiza en lo teórico –marxismo o positivismo–, o en lo metodológico-instrumental –paradigma cualitativo o cuantitativo–, olvidando los otros niveles de concreción; c) es un término polémico, particularmente por las diversas acepciones que adquiere a lo largo de la obra de Kuhn (22 acepciones, según el mismo autor); por eso, en 1969, en la posdata a su libro consideró más apropiado hablar de matriz disciplinaria que de paradigma; d) se le considera limitado para dar cuenta de la complejidad de la investigación científica en la sociedad contemporánea, menos aún de la problemática específica en las ciencias sociales. Además de la crisis de paradigmas científicos está la crisis del término 'paradigma'. Respecto al inciso c) véase Kuhn (1985). Con referencia al inciso d) puede consultarse la obra de Carlos Alberto Plastino (1994). No es intención de este trabajo entrar en esa polémica. Por eso se utilizará la palabra 'enfoque' y sólo la de 'paradigma' cuando sea ineludible.

expresiones de esto. Por lo mismo, pensar en un enfoque de investigación de lo social que sea el verdadero, el superior, el que sintetiza las distintas teorías y metodologías, entre otras cosas, es imposible. No existen las cosas en sí mismas, ni el enfoque adecuado para captarlas en toda su dimensión, sino que son los esquemas teóricos y las ideas que los investigadores se hacen sobre la *realidad*, lo que lleva a conceptuar lo pertinente; pero lo pertinente varía según el enfoque.

Los estilos de investigación (lo que se investiga y cómo se investiga) están enmarcados tanto por la teoría de adscripción como por el grupo académico de pertenencia del investigador. Los estilos específicos son los caminos que trazan el rumbo y el destino de la investigación. De la realidad social se seleccionan dimensiones o perfiles específicos. La forma o tratamiento proporcionado por cada grupo académico cambia de acuerdo con los enfoques: lo que se prioriza o se subordina, incluso lo que elimina; lo que se articula o se separa del resto de los acontecimientos sociales; lo que se interpreta o se estigmatiza. Éste es el caso del estudio de la vida cotidiana.

En Europa, como en Estados Unidos, hay una tradición importante de estudios sobre la vida cotidiana. Los enfoques teóricos y metodológicos, igual que los objetivos de las investigaciones, han sido variados y hasta opuestos; por ejemplo, la postura marxista hegeliana con Lefebvre, Kosík y Heller; la fenomenología social de Schutz, Berger y Luckmann;[2] el interaccionismo simbólico de Becker y Goffman; la sociología inglesa de Hoggart y Willis, hasta la posición marxista weberiana[3] de Bourdieu. Para algunos, su cometido será la teorización de la vida cotidiana, mientras que, para otros, será la interpretación de problemáticas específicas en contextos determinados. Sin embargo, cada una de estas posturas ha sido criticada por distintas causas: por su generalidad y falta de referentes empíricos, por su énfasis en el estudio de caso y la

[2] Berger y Luckmann señalan que su apoyo teórico es la sociología del conocimiento desarrollada por Max Scheler. Sin embargo, no hay duda de que, en gran parte de su obra, se encuentra la influencia directa de la fenomenología de Alfred Schutz. Al respecto se puede consultar la obra de Peter Berger y Thomas Luckmann (1989).

[3] Néstor García Canclini (1990, pp. 9-50) considera que la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu, al retomar a Marx y a Weber, puede ser considerada como un marxismo weberiano.

178

descripción, por su aplicación mecánica y simplista de conceptos a situaciones específicas, por su acento en lo histórico-social o por su ahistoricidad. Hay que agregar que esto no es exclusivo de los estudios de la vida cotidiana, sino algo inherente al análisis de toda problemática social.

En América Latina, y en México en particular, el estudio de la vida cotidiana ha sido fuertemente impulsado por los estudios sobre el ámbito educativo, conocidos como investigación etnográfica.[4] En las escuelas y facultades de sociología, por el contrario, la vida cotidiana, como temática de estudio, ha tenido poca importancia, incluso ha sido un objeto marginado. Analizar las causas de este proceso de marginación es el objetivo principal de este apartado.

Es común encontrar que los académicos de la sociología opinen que lo importante por conocer y enseñar es lo que está relacionado con los grandes problemas sociales. Lo *pequeño*, como la vida cotidiana, es considerado un acontecimiento de poca relevancia social, pues se argumenta que:

a) Es resultado o reflejo de lo estructural, apelando a la famosa metáfora de Marx: *la estructura determina a la superestructura*. La vida cotidiana es, en consecuencia, una instancia superestructural que responde al mandato imperioso de las causas económico-estructurales y, por ende, *más profundas*. Mientras no cambie la estructura económica, se dice, es imposible que cambie la vida cotidiana.

b) Es una problemática propia de las sociedades del primer mundo —que se caracterizan por *el escándalo que se hace de las pequeñeces de la vida cotidiana*— y no de las latinoamericanas,

[4] Martha Corenstein señala que en los últimos 20 años se ha incrementado el interés por los estudios etnográficos en educación. Por ejemplo: "Se registraron 89 investigaciones. Al analizar las fechas, se observa que en la década de 1960 se produjo sólo un trabajo etnográfico. De 1971 a 1979, se elaboraron siete estudios. No obstante, en la década de 1980 se contaba ya con 54 investigaciones más, y en los últimos dos años, se registraron 27 nuevos estudios [Respecto a las instituciones responsables] 23 corresponden a la UPN en sus distintas Unidades, 22 al DIE, 16 a la UNAM en diferentes dependencias (Colegio de Pedagogía de la FFYL, ENEP-Aragón, ENEP-Acatlán, FCPYS, CISE, CESU, FP), ocho al CIESAS, ocho a la UIA, tres a la ENAH, dos al ISCEEM, una a FLACSO, una a la UAS, una a la UANL, una al CIDEM, una a la ENSM, una a la EN2N y una al COLMEX" (1992, pp. 362-363). Por lo que se observa, son distintas las instituciones donde sus integrantes han decidido emprender trabajos etnográficos, los que, en su mayoría, abordan alguna situación de la vida cotidiana escolar.

donde, se dice, los múltiples problemas económicos y políticos *impiden que sus habitantes y sus investigadores sociales tengan tiempo para preocuparse por esas minucias.*

c) Es una temática *secundaria*, porque lo *primario* es adecuar la sociedad mexicana al modelo de capitalismo maduro. El objetivo principal consiste, entonces, en modernizar las instituciones, adoptar la tecnología de punta y cambiar las prácticas humanas, como son los hábitos y las costumbres. En este enfoque, la vida cotidiana se subsume dentro de un proyecto global modernizador, pero de antemano se supone que funciona mal y que hay que modificarla.

d) Es un objeto que, por su particularidad, no reviste importancia científica, porque lo general o universal es lo que posibilita la construcción de *leyes histórico-sociales* (algunos las llamarán *histórico-naturales),* que, se supone, actúan independientemente de la voluntad de los individuos. Con base en la idea de que las ciencias sociales tienen como objeto de estudio los grandes problemas nacionales, o al menos la dinámica de las instituciones, entonces corresponde a la psicología estudiar lo particular o singular.

e) Es una problemática que se asocia con el empirismo. Es fácil escuchar comentarios que califican a Peter Berger o Ágnes Heller como *empiristas* y *positivistas*. Esta reducción, derivada del desconocimiento, hace que aquellos grupos académicos que enarbolan una bandera de supuesta criticidad rechacen la vida cotidiana como temática de estudio.

La vida cotidiana tiene variadas connotaciones porque son distintas las disciplinas y los enfoques que opinan sobre ella. Por ejemplo, si se asocia sociología con marxismo,[5] entonces la vida cotidiana se entiende como un reflejo de la base económica. Al considerarla sinónimo del tiempo libre, de manera automática se asume que es una problemática exclusiva de los países altamente industrializados. Si se piensa como lo intranscendente, entonces basta con retratarla lo más fielmente posible, utilizando técnicas de corte cuantitativo. Cuando se busca la elaboración de leyes histórico-sociales, entonces su estudio resulta insignificante. Si se

[5] No existe *el marxismo* sino distintos enfoques marxistas. Al respecto puede verse Perry Anderson (1983); también el trabajo de Lucio Colletti (1977).

180

entiende como la vida privada, junto con los conflictos existenciales que transcurren en ella, se le adjudica su exclusividad a la psicología.

La vida cotidiana (VC en adelante) es todo eso; la limitante es la fragmentación con que se conceptúa; por ejemplo, si se hace desde el marco disciplinario particular, desde un enfoque productivista que pretende la modernización, o a partir de una opinión derivada del sentido común, se oscurece la complejidad de su problemática. Las diversas opiniones sobre la VC indican que involucra una temática de corte transversal, que atañe a distintas disciplinas de estudio porque se presenta en todos los ámbitos de la vida humana.

En esta marginación ha contribuido también la legitimación de algunos parámetros sobre la validez del conocimiento científico, como la ponderación en la medición del objeto de estudio y la elaboración de propuestas instrumentales para resolver los problemas detectados. Sin negar la importancia de este tipo de instrumentos y la necesidad de proporcionar opciones a los problemas sociales detectados, lo cierto es que muchos acontecimientos humanos resultan imposibles de cuantificar, y menos aún es posible brindarles alguna alternativa. Las pequeñas cosas que transcurren a lo largo de la vida diaria se muestran rebeldes si se las quiere encajonar o modificar.

LA VIDA COTIDIANA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

La marginación que ha tenido el estudio de la VC en México se debe, principalmente, al dominio de ciertos estilos de investigación, esto es, a las teorías sociales dominantes y a las prácticas de trabajo académico específicas. Respecto a las primeras, no es casual que en las escuelas de ciencias sociales se enseñe que las dos principales teorías sociales son el marxismo —alguna de sus posturas— y el positivismo —alguno de sus autores como Durkheim o Parsons—. Otros enfoques que pueden proporcionar aportes importantes para la investigación social y la educativa en

particular, como la sociología comprensiva de Weber, por ejemplo, son subsumidos dentro del positivismo.

Para ambos enfoques (marxismo y positivismo, en sus versiones dominantes), lo que importa es el estudio de las estructuras sociales, los dos suponen que todo ser humano se somete al mandato de las estructuras, llámese aparato ideológico de Estado o estructura de la acción social. Para ambos, los seres humanos, que construyen diariamente su vida, no aparecen en el escenario analítico, sino ante todo existen las grandes estructuras sociales que deciden el destino de los individuos. Sin negar la influencia de las condiciones históricas en el despliegue de la VC, se tiene que agregar que éstas no son absolutas.

El estilo indica los temas *relevante*s por investigar, así como el ángulo que se debe observar y enfatizar. Es imposible estudiar toda la realidad social, sino sólo aquello que se considera adecuado para el enfoque teórico y para las prácticas de la investigación en cuestión. El estilo busca problemas sociales que tengan respuestas acordes con el mismo. Lo intrascendente, el desgaste inútil de energía y todo lo que pasa sin dejar huella visible como es la amistad, el juego, lo religioso, el amor o la fiesta, quedan fuera de este ordenamiento lógico porque, supuestamente, *no sirven*.

Por el contrario, la VC es un objeto digno para la investigación social, porque todo individuo, independientemente de su función social, de su relación con medios de producción históricamente determinados, de su conciencia en su escenario concreto, tiene una *vida cotidiana*. La vida social puede realizarse gracias al despliegue diario de cada ser humano en su espacio particular. Su estudio es trascendente para las ciencias sociales, porque indica el sentido de las acciones particulares que se emprenden en los diversos ámbitos de la vida social. Acercarse a la VC permite aclarar el opaco vidrio de una ventana, para observar el mobiliario y el decorado de una determinada sociedad.

La VC es un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares. Lo grande se concretiza en la vida cotidiana de millones de personas. Separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro es una falsa dicotomía. El contexto histórico-social, la clase social de pertenencia, son condicionantes históricas precisas que posibilitan la diferenciación social. En todas las épocas ha existido VC, pero las características específicas que

182

adopta es resultado de procesos histórico-sociales particulares. Lo general influye en el accionar específico.

Inversamente, lo particular también influye en lo general. Los grandes cambios sociales comienzan con las pequeñas cosas de la vida, y la alteración de lo pequeño afecta a lo grande. Un proyecto social sólo puede emprenderse cuando sus integrantes lo hacen suyo; es decir, cuando lo sienten como parte de su vida, cuando lo han incorporado en su ser. Cuando un proyecto social es ajeno a la comunidad o al grupo que lo debe impulsar, entonces tiene poco significado aunque se le acepte. La VC no está al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos, ni de los estructurales o coyunturales, ni es sólo patrimonio de los psicólogos. Las pequeñas cosas que se emprenden diariamente tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos. Estas pequeñas cosas, en apariencia sin sentido porque son comunes, incluso difíciles de cuantificar, reflejan la vida de los seres humanos de un periodo histórico específico.

La VC, para el caso de México, representa una riqueza empírica interesante porque las distintas prácticas sociales que se reproducen en diferentes ámbitos (escuela, comunidades urbanas o rurales, grupos femeninos), lo mismo que por la diversidad cultural,[6] son imposibles de estandarizar. El estudio de las pequeñas cosas abre una veta para ser explorada piedra por piedra y encontrar en los yacimientos humanos una variedad de prácticas y situaciones poco pensadas.

La adaptación a las normas y códigos sociales de todos los integrantes de un grupo o comunidad es una actividad ineludible. Ésta es sólo una faceta del asunto porque todas las personas tienen, necesariamente, que integrarse a un medio social, así como participar, de manera activa, en la construcción de códigos. La otra cara consiste en reconocer que en todo grupo humano, en toda institución y en toda comunidad se presenta el movimiento, la

[6] Las expresiones culturales de la sociedad mexicana son similares a un mosaico de piedras multicolores, de diferentes tipos y tamaños. Imaginemos simplemente la complejidad de prácticas culturales que aparecen en la ciudad de México, dependiendo de la zona que se trate. Lo mismo ocurre con la VC escolar que diariamente se construye por la dinámica que le imprimen sus integrantes. Cambia de acuerdo con la zona, con el tipo de escuela (pública o privada), con el perfil de los profesores, con la participación y la posición social de los padres.

contradicción y las pugnas. El conflicto aparece en una fábrica o en una familia; en un sindicato o en una escuela. Más que concordancia, lo que se manifiesta en la sociedad es un caos permanente, caos como conflicto entre clases, pero además caos en el interior de los grupos y en todos los ámbitos de la vida social.[7]

Cuando el investigador supone (explícita o implícitamente) que lo social está en calma, su tarea se reduce a buscar las anomalías que escapan a la normalidad. Y en sentido opuesto, si considera lo social como un caos, entonces se comprenden las discrepancias y las contradicciones que ocurren en todos los ámbitos de la vida humana. La VC se convierte en los pequeños mundos poco analizados. Se conoce la generalidad, pero no las acciones humanas específicas, porque éstas no guardan una secuencia lineal y precisa, ni un rumbo claro y definido previamente.

El estudio de la VC no puede emprenderse con enfoques que prioricen las estructuras, porque ahí la acción específica no aparece. De igual forma, la ortodoxia y la fidelidad teórica tienen que abrirse a otras experiencias teóricas y metodológicas, antaño clasificadas dentro de las posturas positivistas. El panorama teórico es amplio, lo cual posibilita el enriquecimiento para el estudio de esta temática. La llamada crisis de las ciencias sociales es, ante todo, crisis de los enfoques teóricos marxistas que fueron los dominantes durante las décadas de los setenta y los ochenta. La diversidad de enfoques no puede ser sinónimo de crisis, sino el estado *normal* de las ciencias sociales.

La VC escolar se convierte, entonces, en una temática importante para la investigación educativa. Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una institución específica y, especialmente, cómo construyen su mundo particular.

184

[7] La película *Última salida a Brooklyn* ilustra esta problemática. La VC en un barrio neoyorquino donde el núcleo principal del momento es la huelga, se va tejiendo junto con otros escenarios paralelos como la religión, el amor, la fiesta y el vandalismo. En una misma familia donde el padre piensa en el orden, sus hijos tienen inquietudes discrepantes.

LA VIDA COTIDIANA, ENTRE LA EXPLICACIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

El poco interés sociológico por el estudio de la VC ha respondido, como se mencionó anteriormente, a los enfoques teóricos dominantes, los cuales suponen que las estructuras determinan las acciones y los actos particulares (lo general sobre lo particular, y lo grande sobre lo pequeño), aunado al énfasis metodológico por la cuantificación de lo social. La VC , entonces se ha caracterizado como lo *pequeño*, como aquello que no contribuye a la generalización, ni a la elaboración de leyes, si acaso al conocimiento detallado, o la mera descripción de universos específicos; por lo tanto, carece de importancia sociológica. Aceptar esto es olvidar que el campo de la investigación social es necesariamente polémico. Si en las ciencias de la naturaleza aparece el conflicto, la disputa y la disidencia[8] en las disciplinas humanas la problemática es más compleja, porque no existe la teoría ni el procedimiento de investigación universales. Diversos enfoques teórico-metodológicos se disputan el *monopolio legítimo del saber*. La polémica inicia desde el calificativo que se asuma: ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias de la cultura o ciencia social. No hay consenso sobre la fundamentación conceptual y metodológica de las ciencias de lo humano;[9] por el contrario, sí hay enfoques que luchan por la legitimidad del conocimiento de lo social. Uno de ellos partirá de un modelo naturalista (de la ciencia natural hacia lo social) y el otro del culturalista (diferencia radical entre lo social y lo natural). Al primero también se le conoce como positivista y al segundo como interpretativo. Veamos cada uno de ellos.

El enfoque naturalista o positivista retoma el método de las ciencias experimentales. Su objetivo es la explicación de los acontecimientos sociales por medio de variables que tienen que ser comprobadas o rechazadas numéricamente para poder construir leyes sociales mediante un proceso paulatino, similares a las que se construyen en la naturaleza. Los investigadores que parten de

[8] Se está tomando como referencia los planteamientos de Thomas Kuhn (1985) y de Paul K. Feyerabend (1974).

[9] Este planteamiento fue extraído de Mardones y Ursúa (1982, p. 25).

este enfoque, suponen que la sociedad funciona como lo hace la naturaleza, que hay un movimiento interno independiente de la conciencia de sus integrantes. Ante una causa externa a los ambientes particulares, los sujetos reaccionan casi de manera mecánica. Los principales representantes de esta tradición fueron Comte, Durkheim, Spencer. Elaboraciones posteriores han incorporado nuevos postulados,[10] permitiéndoles tener una influencia considerable hasta convertirla en la postura *legítima* de la investigación. El discurso teórico dominante es el del positivismo, y sus principios se han convertido en un modelo de *legitimidad científica,* en una *normativa* para la investigación.

El enfoque interpretativo, por su parte, tiene como antecedente la tradición alemana que enfatiza la diferencia sustancial entre las ciencias del espíritu o de la cultura con respecto a las ciencias de la naturaleza.[11] Para esta tradición, donde destaca Dilthey,[12] las ciencias del espíritu estudian los problemas del hombre. Lo humano no reconoce regularidades o leyes sociales, ni se puede explicar por una causa, ni su destino está previamente diseñado, sino que implica una interpretación de las situaciones sociales

[10] Al respecto puede verse a Thomas Popkewitz, (1988, pp. 60-70). En este trabajo, el autor desarrolla los tres paradigmas de la investigación educativa: empírico analítico, simbólico y crítico. El enfoque positivista para Mardones, es el que Popkewitz denomina empírico analítico.

[11] Mardones indicará que la tradición alemana distingue las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu. Esta tradición tiene como representantes a "filósofos, historiadores y científicos sociales alemanes de la talla de Droysen, Dilthey, Simmel y Weber, con los neokantianos de la escuela de Baden, Windelband y Rickert. Fuera de Alemania se suele citar al italiano Croce y al inglés Collingwood, como representantes afines de los anteriores y de tendencia más idealista. Lo que unifica a todos estos pensadores es su oposición a la filosofía positivista. El rechazo a las pretensiones del positivismo sería el primer elemento en común. Rechazo al monismo metodológico del positivismo; rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica; rechazo al afán predictivo y causalista y a la reducción de la razón a razón instrumental." (Mardones y Ursúa, 1982, p. 22).

[12] Dilthey buscó la delimitación del estudio de la sociedad frente al estudio de la naturaleza, agregando que "El método empírico exige que la cuestión del valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas se decida histórico-críticamente dentro del cuerpo de esas mismas ciencias, y que se esclarezca mediante la consideración de ese gran proceso cuyo sujeto es la humanidad misma, la naturaleza del saber y del conocer en este dominio. Semejante método se halla en oposición con otro que recientemente se practica con excesiva frecuencia por los llamados positivistas, y que consiste en deducir el concepto de ciencia de la determinación conceptual del saber obtenida en el trabajo de las ciencias de la naturaleza, resolviendo luego con ese patrón qué actividades intelectuales merecerán el nombre y el rango de ciencia." (1978, p. 13.)

186

específicas.[13] El ser humano es productor de cultura y ésta no es fácilmente modificable, incluso ante situaciones externas adversas para los ámbitos particulares.

Para la postura interpretativa, los parámetros de *legitimidad* son distintos de los mantenidos por las ciencias de la naturaleza. El argumento principal señala que el objetivo fundamental de las ciencias de la cultura es la interpretación de las acciones humanas, que responden a un contexto histórico determinado pero que tienen una expresión particular. No basta con emplear un método científico complejo, como tampoco deducir comportamientos de legalidades generales y absolutas. La interpretación requiere un procedimiento (método) específico: interpretar no significa retratar o deducir exclusivamente, aunque también se tenga que retratar y deducir.

Para esta tradición, la interpretación de los problemas culturales es una actividad intelectual distinta de la explicación (causa-efecto), la exaltación (el deber de las acciones) o la invalidación (las acciones indebidas). La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno y lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo, porque éstas se encuentran concatenadas con los otros. Una *acción con sentido es social* porque tiene como referencia a los otros. La tarea del investigador consiste en buscar la conexión de sentido. Para comprender no se requiere vivir lo que se estudia ("no es necesario ser un César para comprender a César"), sino saber interpretar esas situaciones específicas. Para Weber (1971, p. 6): "En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de 'su conexión de sentido' se comprende de un modo *intelectualmente* diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella".

No basta con cuantificar o invalidar, sino que ante todo, es necesario captar el sentido de las conexiones de las acciones

[13] A lo que Mardones añadió: "Droysen fue el primero que utilizó la distinción entre explicación y comprensión (en alemán *erklären* y *verstehen*) con intención de fundamentar el método de la historia, comprender, en contraposición al de la física-matemática, explicar y al de la [*sic*] tecnología y filosofía, conocer (*erkennen*). Desde entonces el término comprender (*verstehen*), viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas" (Mardones y Ursúa, 1982, p. 23).

humanas, que es particular. Una misma acción puede tener diversas connotaciones, dependiendo del sector social, del ámbito en cuestión y del periodo histórico donde se efectúa. Interpretar significa preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera, y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de estas acciones. Como indica Geertz,[14] la descripción densa (interpretación), significa diferenciar cuándo un guiño es una señal, un mensaje, un tic o una burla, porque éste, como cualquier otra acción, tiene un significado cultural específico, dependiendo de la sociedad que se trate.

Un obstáculo importante para poder interpretar las acciones con sentido, que se expresan en la VC, es el esquema ampliamente difundido que señala que las teorías sociales se dividen en dos: marxismo y positivismo. La posible clasificación es más amplia y el juicio más complejo. Por ejemplo, el marxismo (el de Marx), supuestamente es una teoría monolítica: no obstante, su obra osciló entre dos planteamientos; por un lado, una posición cientificista que consideró la evolución, el progreso mediante el desarrollo de las fuerzas productivas, las leyes histórico-naturales que actúan férreamente sobre la voluntad de los individuos y la predicción del fin del capitalismo por medio de la aplicación del conocimiento científico —los textos representativos son *El manifiesto del Partido Comunista,* algunos capítulos de *El capital* y algunos apartados de la *Ideología alemana—;* por otro lado, un planteamiento humanista ontológico, que reconoció que los hombres son los que hacen la historia, que la forma de sometimiento del hombre es por la explotación de la fuerza de trabajo y donde la esclavitud de la sociedad capitalista es el trabajo enajenado, actividad que ha propiciado la pérdida de la genericidad del ser humano[15] —los trabajos representativos son *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844, Las tesis sobre Feuerbach,* así como algunos apartados de *la Ideología alemana* y ciertos capítulos de *El capital—*. Los seguidores de Marx profundizaron en alguno de los dos planteamientos; por un lado la línea cientificista, económi-

[14] Puede verse Clifford Geertz (1991), especialmente el cap. 1, "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", pp. 19-40.

[15] Alvin Gouldner hace una excelente caracterización del marxismo y de los dos marxismos (1973 y 1980).

ca y estructural —con marcado tinte positivista—, dominante del socialismo real y de los ámbitos académicos y políticos a nivel mundial, y por el otro, el enfoque humanista, ontológico o hegeliano, donde Gramsci, Korsch y Lukács fueron los principales representantes. Los marxistas estudiosos de la VC (Heller, Kosík, Lefebvre) provienen de la línea humanista.

La principal debilidad de la posición dicotómica marxismo-positivismo es el desconocimiento de que Marx, en algunos de sus trabajos, tuvo acercamientos con el positivismo; para Giddens, por ejemplo, en la teoría de Marx hay elementos positivistas; pero agreguemos que, sin duda, existe mayor influencia positivista en Bujarin, Stalin, Kedrov, Nikitín, entre otros. En relación con Marx, agrega:

> Tanto Comte como Marx escribieron al amparo de los triunfos de las ciencias naturales, y ambos consideraban la extensión del estudio de la ciencia al estudio de la conducta humana en sociedad como un resultado directo de la marcha progresiva del entendimiento humano hacia el hombre mismo [...] Es fácil ver cómo, incluso antes de Darwin, la teoría evolucionista en biología parecía preparar la escena para la explicación de la conducta humana de acuerdo con los principios de la razón científica, y *Origin of Species* entusiasmó a Marx como algo que ofrecía un paralelo a lo que él y Engels trataban de lograr en su obra [...] La concepción marxista es ambigua, y algunas versiones de lo que Marx quiso decir podrían ser conciliadas sin dificultad, a mi parecer, (a nivel de ontología por lo menos) con el presente estudio [...] A medida que aparecieron elementos fuertemente positivistas en los escritos de Marx (y no cabe duda que los hubo), se los puede categorizar, junto a Comte, como los que vaticinaron y trataron de crear una ciencia de la sociedad que reprodujera, en el estudio de la vida social humana, la misma especie de iluminación sensacional y de poder explicativo que ya habían suministrado las ciencias de la naturaleza. En este aspecto, la ciencia social debe ser considerada como un fracaso (1987, p. 14).

Los hallazgos científicos de su momento histórico influyeron en Marx, quien pensó la ciencia social como una crítica de la economía política clásica, según el subtítulo de su obra principal *El capital*, pero con lineamientos precisos como los de la ciencia natural.

Es necesario agregar que la obra de Marx es compleja y no se constituyó sólo de coqueteos con el positivismo, sino que se trata más bien de ambigüedades. Por ejemplo, el evolucionismo social, por medio de cinco modos de producción que van desde la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo, el capitalismo y una etapa intermedia transitoria hacia el comunismo, guarda mucha coincidencia con las tres etapas de Comte: la teológica, la metafísica y la positivista. No obstante, en otros trabajos, específicamente en *Las formas que preceden a la producción capitalista*, Marx consideró que su esquema lineal sintetiza la evolución de las sociedades occidentales, no así de las orientales, donde la aparición del modo de producción asiático llevó a un proceso histórico distinto y a la existencia de diversos caminos en la historia. En este planteamiento domina la diversidad histórica. Sin embargo, tal tipo de ambigüedades estuvieron presentes a lo largo de la obra de este pensador. Es difícil encasillar a Marx dentro de una postura, porque puede incorporarse en el enfoque positivista, como en el interpretativo, o bien en un tercero que puede denominarse dialéctico. Algo que es importante enfatizar y que cuestiona radicalmente la posición dicotómica marxismo-positivismo, es la inexistencia de purezas teóricas, porque el positivismo, como discurso dominante, específicamente como una normativa para el conocimiento, ha permeado a otros discursos teóricos supuestamente opositores.

Es necesario analizar la noción de la neutralidad valorativa que asume la normativa positivista, entendiendo por ella la eliminación de la subjetividad del investigador. Al apelar a la neutralidad valorativa, se apela además a la objetividad científica. Esta neutralidad considera que los investigadores no son personas mientras investigan, porque se encuentran fuera de los códigos que se manejan dentro del mundo particular que se quiere conocer. Desempeñar el papel de observador es estar desconectado del sentido de las acciones y de todos los códigos que los asociados de un grupo específico han legitimado, pero eso no significa estar fuera de lo social, o fuera de los valores.

La neutralidad valorativa es diferente de la distancia ideológica y política que mantiene todo intérprete con respecto a la problemática que estudia, porque en este proceso la subjetividad no se elimina. Se mantiene distancia, pero no se es neutral. La subjeti-

vidad se encuentra presente porque el investigador mantiene preferencias por una teoría,[16] o por ciertos temas, incluso por la dedicación o el rechazo depositado en la investigación.[17] El investigador es un ser humano que tiene una VC como los seres a quienes estudia, y todo lo que ello implica: miedo, angustia, envidia, gustos, preferencias, amor, rencor, etcétera.[18] Sujeto y objeto o subjetividad y objetividad se relacionan en el proceso de investigación. La objetividad se expresa desde la subjetividad del autor, como desde la teoría con que se mira. La realidad es según la teoría y los estilos con que se observa y lo que se observa es resultado de la biografía de cada investigador. La neutralidad valorativa es imposible de alcanzar porque la subjetividad necesariamente se presenta desde el momento en que el investigador selecciona el tema, y continúa en tanto se aborde el mismo.

Otro obstáculo para el estudio de la VC es la asociación entre la investigación empírica y el positivismo. Esta idea olvida que *no todo trabajo empírico es de corte positivista.* Las corrientes positivistas han diseñado abundantes técnicas de recolección y análisis de información empírica, que pueden considerarse las formas legítimas (mas no las únicas) de investigación social. Si partimos de que la VC tiene que ser interpretada y que las ciencias de la cultura reconocen la particularidad de los acontecimientos sociales, entonces las estrategias para la investigación empírica requieren un instrumental metodológico y técnico específico, que puede ser distinto del *legítimo*. Se trata de buscar en la calidad más que en la cantidad, en la interpretación de las acciones más que sólo en la opinión numérica.

Un investigador que trata de interpretar las conexiones de sentido en un ambiente específico necesita, por ende, realizar

[16] Gouldner considera que es falso pensar que sólo la racionalidad y la objetividad son lo móviles para la adscripción o el rechazo hacia una teoría, porque existen otros elementos ocultos o supuestos básicos subyacentes que participan en la elección de las teorías (1973b, pp. 11-155).

[17] Aquí se retoma la idea de vocación que maneja Weber: la pasión o el amor hacia una causa. El científico con vocación es el que trabaja por el conocimiento mismo (1980, p. 208).

[18] Para Alexander toda teoría es elaborada por seres humanos específicos, que vivieron un determinado momento histórico y en su quehacer reflejan su contexto y sus situaciones personales. La historia social y la biografía del autor se mezclan. La objetividad y la subjetividad no se elimina sino que se integra en la producción de conocimientos científicos (Alexander, 1989).

investigación empírica; usualmente, ésta se asocia con investigación positivista. Sin embargo, se trata de dos formas distintas de investigar. La forma de conocer positivista tiene su expresión más clara en el empirismo.[19] El *empirismo abstracto*, según la expresión de Mills, o la sociología espontánea, de acuerdo con la caracterización de Bourdieu, Chamboredon y Passeron,[20] o el paradigma empírico analítico, según Popkewitz (1988, pp. 66-70) considera que la sociedad está compuesta de variables que se comunican pero que son independientes unas de otras y que pueden, además, medirse. El procedimiento y los instrumentos tienen más importancia que la teoría que sustenta a la investigación.

Con todo, un cuestionamiento severo al *paradigma cuantitativo* se refiere al *método* que, supuestamente, debe mantenerse incólume para todas las situaciones sociales. Éste se erige en normativa válida para todas las situaciones particulares, lo cual impide contemplar que la realidad social es diversa. Como respuesta apareció una estrategia distinta que cuestiona lo cuantitativo y su procedimiento, con el nombre de etnografía. Para esta estrategia, no se rechaza el referente empírico, sino el abordaje que se hace de él. Las conclusiones que arroja también son distintas, porque se interpreta el sentido que los actores le otorgan a sus acciones, a sus actos y a las diversas formas de interacción. La herramienta de trabajo es muy diferente de la cuantitativa. Ahora se apela a la observación directa, a la participación del investigador en las comunidades de estudio, a la búsqueda de las conexiones de las acciones y de los actos humanos.

Para Frederick Erickson, la tradición interpretativa alemana se enriqueció con la observación participativa y, en especial, con dos antropólogos: Malinowski y Margaret Mead. Para Goetz y LeCompte (1988); es en la década de los veinte, con la aparición de Malinowski y su trabajo de campo en las islas Trobriand, cuando la etnografía comenzó a hacerse sistemática. Paralelamente, los

[19] Véase Wrigth C. Mills (1974). El autor desarrolla la corriente sociológica llamada por él empirismo abstracto. Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (1979) analizan la situación del empirismo sociológico o la sociología espontánea en Francia.

[20] Se está haciendo referencia a Mills, 1974, especialmente a los capítulos III. "Empirismo abstracto", IV. "Tipos de Practicidad" y V. "El 'ethos' burocrático"; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979, se consideran, particularmente, la introducción: "Epistemología y Metodología" y la primera parte: "La ruptura".

integrantes de lo que se conoce como la escuela de Chicago hicieron estudios en el medio urbano utilizando técnicas muy parecidas a las de Malinowski, pero no se les llamó etnografía. Para caracterizar este tipo de investigaciones, un término más justo es el de investigación cualitativa, incluso, investigación interpretativa.

Posteriormente, se inició una larga tradición de estudios interpretativos en la sociedad norteamericana, y aun en la europea.[21] En un primer momento se realizó con sectores sociales ajenos a los del antropólogo, sociólogo o psicólogo, y luego se extendió hacia los ámbitos familiares del investigador. Este tipo de investigación busca conocer la dinámica de las microculturas que se reproducen en pequeños espacios de interacción, llámese familia, salón de clase, o cualquier otro universo específico. En el ámbito de la investigación educativa en México, se le ha llamado etnografía.

La etnografía es la forma de trabajo empleada por los antropólogos y posteriormente utilizada por otros estudiosos. El apego al trabajo etnográfico es variado, puesto que algunos indican que lo fundamental es destacar la palabra del entrevistado, mientras que para otros es importante la observación de los actos y, para otros más, la eliminación o énfasis de un marco teórico.

No puede existir una sola estrategia para la investigación, particularmente cuando lo que se pretende es interpretar el sentido de los actores y, por lo mismo, no se puede hablar de una etnografía sino de etnografías, las cuales responden al marco teórico implícito o explícito del que parte el investigador; estos supuestos teóricos, se sepa o no, guían su trabajo. La *realidad* no se observa ni se interpreta en toda su dimensión; se toman perfiles de ésta, dependiendo del ángulo en que se encuentre el investigador. Si cambia de posición, es otra la faceta que aparece. Si las coordenadas de la VC son diversas para cada persona,[22] las coordenadas del investigador, durante el proceso de investigación,

[21] Dos trabajos de autores europeos son ilustrativos. El primero de ellos es el de Richard Hoggart (1990); el otro es el de Robert Linhart (1988).

[22] Esta idea fue excelentemente desarrollada por Schutz. En sus palabras: "Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente." (1974, p. 36.)

también lo son. Si en la vida cotidiana las distintas formas culturales orientan el punto de vista del actor, en el caso de la investigación es la teoría (o simplemente supuestos teóricos) de adscripción del investigador la que orienta su visión. De la realidad empírica se seleccionan acontecimientos, se les enmarca desde un esquema preconcebido. Si se pretende la comprensión de las acciones y la búsqueda del sentido que los actores le atribuyen a esto, entonces se parte de una teoría social interpretativa, donde se encuentran presentes los postulados de Weber, Schutz, Berger. Por el contrario, si se busca la explicación de las *anomalías*, detrás de este planteamiento se encuentran otras teorías sociales. La forma de acercarse a la realidad empírica varía según los supuestos teóricos y los supuestos básicos subyacentes[23] adoptados previamente. Las técnicas específicas que se lleguen a emplear (entrevista, cuestionarios, observaciones detalladas) se subordinan al enfoque teórico.

Si llamamos interpretativa a toda aquella investigación que intenta captar el sentido de los actores, entonces las formas que existen para acercarse a ésta son muy diversas; depende de sus objetivos, del ámbito donde se realice, de la teoría que guíe el trabajo. No es una herramienta estándar, sino que depende del objeto de estudio específico, de los objetivos y de la(s) teoría(s) de partida. La investigación interpretativa engloba distintas formas de trabajo de campo y contiene, como todos los ámbitos del conocimiento, polémicas y cuestionamientos. La observación participante es una herramienta para emprender el trabajo empírico (no empirista). Para el estudio de la vida cotidiana escolar, el objetivo es conocer escenarios familiares como si fuesen desconocidos, y plantear lo desconocido de aquello que es familiar.

A lo cuantitativo y a lo cualitativo se les ha enfrentado con el propósito de excluirlos. O se es de uno u otro bando, sin puntos medios. Así como una investigación puede ser empírica sin ser empirista, una investigación cualitativa busca la interpretación, pero no necesariamente excluye todo lo cuantitativo. Pensemos simplemente en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber, uno de los representantes de esta tradición, o en

[23] Sobre los supuestos básicos subyacentes, véase Piña 1996.

194

El capital de Karl Marx, o en *La distinción*, libro elaborado por Pierre Bourdieu. Ahí, cada autor interpreta pero no excluye las estadísticas. El problema entonces estriba en el énfasis que tiene lo interpretativo o lo cuantitativo, pero especialmente los supuestos teóricos implícitos o explícitos de los que parte el investigador. Un mismo objeto de estudio puede ser interpretado desde distintos ángulos, con tratamientos diferentes y llegar a conclusiones diversas y hasta opuestas.[24] Es necesario recalcar esto porque es cada vez más frecuente hablar de *etnografía educativa* como si se tratara de un bloque. Tomemos simplemente cuatro trabajos: de Ann Nihlen y David Bloome, Fidel Zorrilla y María Bertely publicados en el libro *La investigación etnográfica en educación* (Rueda, 1992). Si bien la constante de todos ellos es captar el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones y actos, las estrategias de acercamiento hacia la realidad empírica, la exposición de los resultados y las conclusiones son diversas. Por un lado, el contexto sociohistórico en que se mueve cada texto es diferente; por otro, el ángulo de análisis es distinto entre Nihlen y Bloome y entre Zorrilla y Bertely; por último, los objetivos sociales y científicos que cada uno busca son variados.

Entre Ann Nihlen y David Bloome hay distanciamiento como lo hay entre Bloome y Bertely y entre Bertely y Zorrilla. Uno enfatiza más la palabra de los estudiados (Nihlen), mientras que otro habla en tercera persona (Zorrilla); uno destaca el papel activo de la persona que conforma su mundo particular desde su situación histórica determinada (Bertely), al tiempo que otro cuestiona las prácticas escolares, particularmente la evaluación (Zorrilla), y otro investigador destaca la observación e interpretación detallada del microanálisis (Bloome). Todos los trabajos tienen una lógica clara, pero las diferencias son notables. ¿Cuál

[24] Para Agar (1991) entre los problemas antropológicos están los de tipo etnográfico. Es común encontrar reportes de campo diferentes que versaban sobre la misma cosa. Las causas obedecen, según el autor, a la formación o preparación profesional (orientación teórica específica) del etnógrafo, así como a la pertenencia a una determinada cultura, lo que resulta en que eventos sorprendentes para uno sean familiares para otros. Otras situaciones son la finalidad del reporte y el público hacia el cual se destina. La solución que existe es apelar a la hermenéutica, particularmente a Schutz y Gadamer, porque, agregará, el investigador forma parte de una tradición en la que se "ve a sí misma, a su mundo, a su pasado, a su futuro". El trabajo etnográfico es un encuentro de dos tradiciones, con el intermedio de un tercero, es decir, un intérprete.

es la forma o modelo de trabajo etnográfico?, ¿cuántas posturas etnográficas existen? Ante esto, resulta más conveniente hablar de la investigación interpretativa en sus diversas modalidades, que de investigación etnográfica. Así, estas preguntas no tienen una respuesta sencilla, sino que se encuentra inmersa en una polémica dentro del campo de la investigación etnográfica, cualitativa o interpretativa.

Cabe indicar, para cerrar este apartado, que todo trabajo de investigación social lucha dentro de un campo, y lo hace por o en contra del monopolio legítimo del conocimiento. El compromiso con la investigación, y con el sector social que se investiga, no se reduce a la elaboración de opciones que tengan como cometido la transformación de la realidad, sino que la misma interpretación de las acciones de un sector social particular es en sí un compromiso.

LA VIDA COTIDIANA DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

Los autores clásicos como Marx, Weber y Durkheim no abordaron directamente la vida cotidiana como objeto, aunque sus aportaciones sirvieron como cimiento para autores posteriores. Por ejemplo, los trabajos del Marx *joven*, especialmente *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844,* influyeron en el pensamiento contemporáneo de Karel Kosík, Ágnes Heller y Henri Lefebvre. De igual forma, hubo una herencia intelectual de Durkheim, de Weber y, en especial de Schutz, en la obra de Peter Berger.[25] Alfred Schutz estudió específicamente la problemática de la vida cotidiana con categorías[26] de la fenomenología de Husserl, así como el empleo de la *metodología* weberiana.

[25] Peter Berger señala que su trabajo tiene influencia de Marx, especialmente del desarrollo que éste hace del término 'dialéctica' en *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844*; "esta comprensión dialéctica del hombre y la sociedad como productos mutuos permite la síntesis teórica de los enfoques de Weber y Durkheim de la sociología sin que se pierda la intención fundamental de uno y otro (pérdida que se ha producido, según nuestra opinión, en la síntesis de Parsons)". (1971, p. 14.)

[26] Alfred Schutz nació en Viena en 1899 y murió en Estados Unidos en 1959. En 1932 escribió la *Fenomenología del mundo social*; Husserl le propuso trabajo como asistente, pero lo rechazó. Husserl murió en 1938, año en que Schutz sale a Estados Unidos. Otro

Después de la década de los sesenta, se incrementaron los estudios sobre la VC,[27] desde los distintos enfoques teóricos, a saber el marxismo humanista, la sociología del conocimiento y el interaccionismo simbólico.[28] Para confrontar estos enfoques, fue menester seleccionar los siguientes autores y obras: Para los fines de este trabajo se tomaron sólo los siguientes: Erwing Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana;* Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*; Peter Berger, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión;* Karel Kosík, *Dialéctica de lo concreto* y Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana.*[29]

Para el tratamiento de estos trabajos, que representan a autores con enfoques teóricos distintos, primero se intentará buscar sus analogías, para después analizar sus diferencias. Esto suena fuerte (las analogías), porque comúnmente se excluye a los autores según su posición; no obstante, se parte de una consideración: la fidelidad teórica no es tan pura, porque los acercamientos siempre aparecen. Lo común es emplear conceptos diferentes para

trabajo importante, recopilado después de su muerte por Maurice Natanson es *El problema de la realidad social.* A Schutz le interesó llevar la fenomenología a la sociología. El objetivo de la fenomenología *es poner entre paréntesis* la vida o la cultura propia; esto es, no dar por sentadas las cosas y cómo nos han educado a mirarlas. Las cosas de la VC se presentan como válidas hasta que no se demuestre lo contrario.

[27] No significa que anteriormente no hubiera existido reflexión sobre ésta, tanto por parte de filósofos, como de otros pensadores. Lefebvre, desde 1949, publicó un trabajo sobre la VC. Trotski, en el periodo posterior a la revolución bolchevique de 1917, trabajó esta temática. En este último caso no se trata de una reflexión teórica, sino de un análisis sobre los problemas que presentaba la VC para la construcción de la nueva sociedad.

[28] Fischer y Strauss advierten sobre la complejidad del término interaccionismo e interaccionismo simbólico. "A veces sus exponentes son llamados 'interaccionistas simbólicos', a veces simplemente 'interaccionistas', o 'Escuela de Chicago', o 'tradición de Chicago' [...] Entre los propios interaccionistas existe una concepción análogamente escindida, de lo que son un buen indicador las circunstancias en las que se fundó, recientemente, la Sociedad para el Estudio del Interaccionismo Simbólico [...] Parecerían existir, entonces, por lo menos dos tradiciones interaccionistas, basadas cada una en una historia intelectual distinta. Lamentablemente, una vez hecha esta afirmación, es igualmente cierto que gran parte de los interaccionistas han realizado sus estudios en una atmósfera que difícilmente les permitiría distinguir entre las dos corrientes intelectuales tan características de la sociología de Chicago en el periodo que se extiende de 1910 a 1950. Mientras algunos le deben poco o nada a la perspectiva de Mead, la obra de otros tiene sus raíces tanto en aquella como en lo que hoy se denomina la perspectiva 'al estilo Chicago', la cual, de hecho, deriva fundamentalmente de Thomas y Park." (1978, pp. 522-523.)

[29] La autora tiene una amplia producción de textos sobre la VC, tales como *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a una sociología socialista* y *La revolución de la vida cotidiana. La teoría de las necesidades en Marx*, pero se ha seleccionado sólo su trabajo más representativo (Heller, 1977.)

caracterizar algo similar, o bien conceptuar, de manera distinta, una misma expresión empírica.

Las analogías

Los autores revisados destacan la visión de que la sociedad es creadora de elementos, prácticas y saberes que asimilan sus integrantes. A este proceso se le llama apropiación (Heller), interiorización (Berger y Luckmann) o dramatización (Goffman); no es natural sino social y se considera al ser humano como el único ser viviente capaz de producir cultura y distanciarse de su situación natural original.

Señalan que la VC son las pequeñas cosas que se realizan a diario, ya por reproducción (Heller), ya por habituación para dar paso a la institucionalización (Berger y Luckmann), ya por la rutina de las actividades, incluso aquellas adversas (Kosík) o ya por la asimilación del papel que desempeña el individuo o la realización dramática cuando interactúa (Goffman).

Los autores destacan la aceptación que tienen los individuos hacia un determinado orden social, que no necesariamente es el dominante o legítimo, sino que puede ser subterráneo o marginal y que ellos conforman en códigos y símbolos propios de una actuación (Goffman), o el de la ordenación de la cotidianidad en un contexto ajeno (Kosík), o de un orden significativo o nomos (Berger).

Algo importante en todos ellos es la distancia que toman con la forma de conocimiento positivista. Ninguno utiliza el *método científico,* ni cuantifica la realidad social, ni confronta empíricamente sus trabajos (excepto Goffman, que interpreta de manera constante los ejemplos). Son ante todo, reflexiones generales sobre la VC, y a pesar de que los autores se apoyan con ejemplos o referentes empíricos, difícilmente sus planteamientos se pueden extender, en forma lineal, a contextos históricos particulares.

Los autores trabajaron a contracorriente. Berger, Luckmann y Goffman se opusieron a la teoría social más importante del mundo académico norteamericano: el estructural funcionalismo parsoniano. Si en Estados Unidos la sociología académica era sinónimo de estructural funcionalismo y empirismo abs-

tracto,[30] entonces la sociología del conocimiento y el interaccionismo simbólico representaron a la disidencia.[31] En este mundo académico, donde la sociedad norteamericana servía como modelo y los estudios empíricos desbordan en la utilización de instrumentos y técnicas para cuantificar y estandarizar las acciones humanas, aquellos que plantearon otro marco conceptual y otras herramientas metodológicas fueron sociólogos que rompieron con las normas establecidas por la comunidad científica de su país.

Berger, Luckmann y Goffman (como Garfinkel y otros),[32] se opusieron al marco conceptual y a la forma de trabajo más importante del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos se inició la trayectoria sociológica con la escuela de Chicago, que desarrollaría e institucionalizaría la corriente denominada interaccionismo simbólico, con el trabajo de Herbert Blumer en 1938 (Hans, 1990, p. 114). Esta tradición, según Alexander, es la postura propiamente norteamericana, porque sus raíces teóricas arrancan con el pragmatismo y el individualismo puritano. Hay que recordar que una de sus características

[30] Se entiende por 'empirismo abstracto' a la corriente social que se dedica a cuantificar las acciones humanas. El muestreo, la estadística, la computadora, son las herramientas y los procedimientos imprescindibles para ello. Su proliferación se debe a la importancia que le asignan el aparato militar y los grandes consorcios norteamericanos, como tecnología social. El empirista abstracto —de la década de los cincuenta y es viable extender el juicio a la actualidad y en México— trabaja para quien mejor le pague, porque la idea de profesionalismo y neutralidad científica invaden sus creencias sobre el trabajo sociológico. El empirista observa sin pensar, mientras que el parsoniano piensa sin observar, pero en conjunto se complementan. Empirismo abstracto y gran teoría, los dos grandes enfoques de la sociología norteamericana (véase Mills, 1974.)

[31] Gouldner destaca el surgimiento de la crisis de la sociología parsoniana que se inicia con la entropía del grupo inicial. La competencia y búsqueda de la originalidad de cada parsoniano han llevado al entierro de la teoría, a un *caos* teórico porque "son intelectuales individualistas ansiosos por conquistar un sitio compitiendo para distinguirse unos de otros, y expresando públicamente sus diferencias intelectuales". A esto se agrega el descontento de los jóvenes desde la década de los cincuenta y que culmina en la de los sesenta, el cual respondió, entre otras cosas a las dificultades para poder ascender profesionalmente. Además, hay que tener en cuenta el surgimiento de nuevas teorías "cuyos supuestos y sentimientos subyacentes difieren sobremanera del modelo parsoniano en particular y del funcionalismo en general" (1973b, pp. 345-347).

[32] Alexander (1989) desarrolla detalladamente las distintas teorías sociales surgidas en el mundo académico norteamericano, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Las divide en la teoría triunfante del estructural funcionalismo parsoniano y el resto de enfoques opositores: la teoría del conflicto de John Rex, la teoría del intercambio de George Homans, el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, de Blumer y Goffman, la etnometodología de Harold Garfinkel, la sociología cultural de Clifford Geertz y la teoría crítica de Herbert Marcuse.

fueron las investigaciones empíricas de corte *cualitativo*. Para Parsons el trabajo de campo cualitativo no tuvo importancia, porque se concentró en la elaboración de una teoría sociológica general, lo que Mills llamó *la gran teoría*. El conocimiento empírico de la realidad social fue realizado por la otra variante de la sociología académica: el *empirismo abstracto*, o investigación empírica cuantitativa. La sociología dominante norteamericana fue sinónimo de *gran teoría* y *empirismo abstracto*. El interaccionismo, la sociología del conocimiento y la etnometodología fueron los enfoques marginales en la sociología académica norteamericana.

El libro de Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, fue publicado en inglés en 1959. La primera edición en castellano se realizó en 1981. En una nota a pie de página, en el prólogo de la edición en español de Amorrortu, se indica que parte de ese material corresponde a la tesis inédita del doctorado de Goffman titulada "Communication Conduct in an Island Community", de 1953. Posiblemente el trabajo lo inició desde 1950. Goffman (1981) apunta que su trabajo es el informe de un "estudio de interacción que se llevó a cabo para el Departamento de Antropología Social y la Comisión de Ciencias Sociales de la Universidad de Edimburgo, y con un estudio de estratificación social financiado por un subsidio de la Fundación Ford".

Esta característica marca una diferencia metodológica con los otros exponentes de la vida cotidiana. Goffman emprende un trabajo empírico (no empirista).[33] A lo largo de su libro (al igual que en sus otros dos libros publicados por Amorrortu, *Estigma. La identidad deteriorada* e *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales)* abunda en los ejemplos, muchos de ellos centrados en la sociedad norteamericana del siglo XX; pero otros se refieren a sociedades y contextos diferentes, por ejemplo las sociedades hindú y china. En ocasiones presenta referentes que resultan de su participación en el campo (la isla Shetland), pero generalmente se apoya en trabajos de antropólogos y soció-

[33] Por 'trabajo empirista' se entiende aquél en donde el número es lo más importante para entender lo social. La investigación empírica es la que tiene un referente determinado, pero construye el dato con el auxilio de una teoría. Su móvil principal es la interpretación.

200

logos antecesores y contemporáneos a él. El objetivo de Goffman es muy preciso:

> Al preparar este trabajo tuve la intención de que sirviera como una especie de manual que describiese en forma detallada una perspectiva sociológica desde la cual es posible estudiar la vida social, especialmente el tipo de vida social organizado dentro de los límites físicos de un establecimiento o una planta industrial. Expondremos una serie de características que forman, en su conjunto, un marco de referencia aplicable a cualquier establecimiento social concreto, ya sea familiar, industrial o comercial (Goffman, 1981, p. 11).

El móvil principal de Goffman consistió en elaborar un modelo teórico que indicara el movimiento de la vida cotidiana de cualquier establecimiento específico. Le interesó conocer las diversas interacciones reproducidas en un espacio social determinado, que necesariamente se presentan en grupo, ya como *camarilla* o ya como *equipo*.[34]

Berger y Luckmann tuvieron otra intencionalidad. El proyecto lo iniciaron en el verano de 1962, y el primer plan de la obra comenzó en 1963, diez años después de la presentación de la tesis doctoral de Goffman. De acuerdo con ellos:

> La presente obra ha sido concebida como un tratado teórico de carácter sistemático sobre sociología del conocimiento. Por lo tanto, no pretende ofrecer un panorama histórico de la evolución de esta disciplina o hacer la exégesis de diversas figuras dentro de éste u otros desarrollos de la teoría sociológica, ni siquiera demostrar cómo puede operarse la síntesis entre algunas de esas figuras y desarrollos. Tampoco debe atribuirse ninguna intención polémica. Se han incluido comentarios críticos sobre otras posiciones teóricas (no en el texto, pero sí en las notas) sólo cuando puede resultar de provecho para clarificar la presente argumentación (Berger y Luckmann, 1989.)

[34] 'Camarilla' y 'equipo' son dos términos que empleará el autor en su trabajo. La camarilla implica adhesión y simpatía de los integrantes, mientras que el equipo está centrado más en los papeles que se establecen en las relaciones profesionales. Los miembros de ambas instancias actúan, pero la finalidad y la forma como lo hacen es lo que cambia.

El trabajo es muy preciso. Los autores no pretenden polemizar ni destacar los aportes de diversos sociólogos precedentes, sino que los tratan tangencialmente. En las primeras páginas agradecen a los profesores especialistas en Weber y Durkheim la influencia que en ellos ejercieron para la realización de su obra. Su objetivo no consistió en hacer una historia de la disciplina, sino elaborar un tratado general y sistemático sobre la sociología del conocimiento. En la introducción hacen una amplia referencia al origen y al desarrollo de la sociología del conocimiento, desde Max Scheler, posterior a la versión de Karl Mannheim, hasta llegar a los dos capítulos que trabaja Merton en su libro *Teoría y estructuras sociales*.

La sociología del conocimiento no busca encontrar la validez o la superioridad de algún tipo de conocimiento, ni las causas históricas que posibilitan el surgimiento de la ciencia, tarea que emprende la filosofía de la ciencia. Tiene un objetivo más modesto, pero no menos simple: comprender la construcción social de la realidad, el sentido que los miembros de una sociedad le adjudican a su vida y la forma en que éstos construyen socialmente su entorno social. La realidad social no es lo que está fuera de la mente de las personas, sino la construcción que éstos hacen de ella.

> Es debilidad natural de los teorizadores exagerar la importancia del pensamiento teórico en la sociedad y en la historia. Por eso se hace más indispensable corregir esta equivocación intelectual. Las formulaciones teóricas de la realidad, ya sean científicas, o filosóficas, o aún mitológicas, no agotan lo que es "real" para los componentes de una sociedad. Puesto que así son las cosas, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no-teórica o preteórica. Dicho de otra manera, el "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este 'conocimiento' constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. (Berger y Luckmann, p. 31, 1989.)

El cuerpo del trabajo se destina a la *elaboración teórica* de la construcción social de la realidad. Los significados que se presentan en todo grupo se tornan imprescindibles en la vida humana. Los autores hacen una abstracción de los referentes empíricos,

para construir teóricamente el sentido de la realidad. En ocasiones, acuden a un ejemplo, pero éste llega a ser ilusorio, tal como Robinson con Viernes en una isla cualquiera,[35] porque sólo pretenden indicar cómo se presenta en la vida cotidiana el proceso de socialización-institucionalización.

Algunos años después, Peter Berger escribió *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión.* El prólogo tiene fecha del otoño de 1966 y la primera edición en inglés, de 1967. De igual forma, intenta simplemente "aplicar una perspectiva teórica general derivada de la sociología del conocimiento al fenómeno de la religión" (Berger, 1971, p. 7).

Más adelante indica que dicho trabajo es una aplicación, al fenómeno de la religión, de la elaboración teórica que emprendió previamente con Luckmann en *La construcción social de la realidad.* Le interesa destacar la importancia que tiene la edificación de mundos con el fenómeno religioso. Además, señala la importancia de la realidad social en la vida del hombre, de manera que nada puede existir independiente de éste. El hombre hace el mundo, pero él, a su vez, se hace en el mundo. Se apropia de la cultura pero también es un productor de ella porque cada individuo nace en un mundo ya existente y contribuye, de múltiples formas, en su reconstrucción. La cultura se forma de productos materiales e inmateriales; no es sólo lo que se ve, se palpa y se mide, sino lo que existe en la vida diaria y en los diversos significados que posibilitan la comunicación. Todo grupo humano tiene la necesidad de crear un orden significativo o nomos, porque esto le garantiza estar dentro de la sociedad, ser parte de ella, ser una persona normal o cuerda.

Todo el planteamiento que Berger desarrolla en *El dosel sagrado,* y el que realiza junto con Luckmann en *La construcción social de la realidad,* se opone radicalmente a la idea de una normalidad, válida para todo grupo humano. Destacan la importancia de la cultura como resultado de la actividad de los grupos humanos; en

[35] Con respecto a esto, señalan: "Resulta imposible imaginar que Viernes se une a nuestro constructor de canoas en su isla desierta, y que el primero es un papúa y el segundo un norteamericano. Sin embargo, en ese caso es probable que el norteamericano haya leído o por lo menos oído hablar de la historia de Robinson Crusoe, lo que en cierta medida significa predefinir la situación, al menos para él. Llamemos pues a esta personas sencillamente A y B" (Berger y Luckmann, 1989.).

consecuencia, existen tantas expresiones culturales como grupos humanos; cada uno le da sentido a su vida, porque su realidad social es apropiada desde un proceso de socialización. Ser normal es pertenecer o incorporarse a un grupo. La normalidad de un grupo no puede extenderse a otro, porque en cada uno tiene sentido su realidad social. El sociólogo del conocimiento capta esta situación.

Aunque indiquen que la sociología es una *ciencia empírica* porque trata los problemas de la cultura, lo empírico no se entiende como lo palpable y observable, sino como aquello que tiene relación con los problemas de la cultura. Berger y Luckmann hacen una elaboración teórica con ilustraciones específicas, problemática metodológica que propicia una distancia con el planteamiento de Goffman.

La situación de los autores marxistas Kosík y Heller tiene una historia intelectual distinta. Ambos escribieron sobre lo que se llamó bloque socialista: Checoslovaquia y Hungría. La producción teórica dominante en el bloque se encuadraba en los principios del marxismo-leninismo de la Tercera Internacional Comunista. Estos principios se extendieron a los partidos comunistas europeos y a los del tercer mundo. Las excepciones, según Perry Anderson (1983),[36] fueron la Cuarta Internacional, corriente de postura trotskista y la Escuela de Frankfurt.

Karel Kosík, checoslovaco, escribió su obra después del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, realizado en 1956.[37] Lo más importante de su trabajo fue escrito alrededor de 1960, según expresión del autor en el prólogo a la edición checa de *Dialéctica de lo concreto* en 1961.

[36] Véase especialmente el prólogo y el cap. 1: "La tradición clásica".

[37] Sánchez Vázquez (1976, p. 9), agrega que Kosík: "se inscribe en el movimiento antidogmático y renovador del marxismo que, con diferente fortuna e ímpetu, se registra en el campo marxista desde 1956; es decir, a partir del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética. Dicho movimiento se desarrolla sobre una doble base —que se muestra muy acusadamente en Kosík—: a) vuelta al verdadero Marx, una vez despojado de los mitos, esquematismo y limitaciones a que fue sometido durante años por una concepción dogmática del marxismo, y b) análisis de nuevas ideas y realidades, producidas en nuestro tiempo, que Marx, por tanto, no pudo conocer, y que no pueden ser ignoradas por un marxismo vivo y creador. Este movimiento, se ha visto sujeto, en más de una ocasión, a falsas concepciones que, aun procediendo de visiones en parte opuestas, desembocan en un resultado común: presentar el mencionado esfuerzo renovador y creador como algo extraño al marxismo."

Ágnes Heller, por su parte, fue ayudante del famoso marxista húngaro Georg Lukács de 1955 a 1958; su obra más conocida es *Sociología de la vida cotidiana* publicada en húngaro con el título *A minndennapi élet,* en 1970.[38] Los dos representan al marxismo humanista que arranca con Korsch, Gramsci y Luckács, que fue estigmatizado y rechazado por estar en contra de los lineamientos generales de la Tercera Internacional. Heller y Kosík, como herederos de esta tradición humanista, cuestionaron la revolución política y económica del bloque socialista porque ésta no se extendía a la VC. Para estos autores, revolución no significaba modificar la economía y la política simplemente, sino también las relaciones en todos los ámbitos de la vida humana: en la familia, en la escuela, en la empresa, en el partido. En otras palabras, revolucionar las relaciones personales dentro de los mundos de vida particulares, y no sólo en la economía. De igual forma, revolución significaba eliminar el despotismo burgués expresado en las relaciones de producción fabriles. Cuestionar el marxismo-leninismo y cuestionar la VC del socialismo era una situación irreverente, porque se cuestionaba lo sagrado.

Una analogía entre los pensadores norteamericanos y los europeos fue que se opusieron, cada uno a su manera, a los enfoques sociales dominantes en sus respectivos países. Esto indica, además, que la temática de la VC no fue considerada por la tradición académica dominante en los Estados Unidos, ni por el marxismo dominante dentro del llamado bloque socialista.

Por último, hay que apuntar que los autores escribieron entre 1950 y 1970, periodo caracterizado por la guerra fría y la aparición de conflictos generacionales, estudiantiles, raciales, feministas y pacifistas. En este contexto, estuvo en primer término la VC, los valores legítimos, la productividad y la enajenación del trabajo, en uno y otro bloque.

[38] Véase el prefacio. (Lukács, 1971, pp. 9-14).

Las diferencias

La primera diferencia es el problema de la génesis y el desarrollo de las organizaciones sociales, no contemplado por todos los autores. La historia tiene diferentes tratamientos para cada autor. Para Kosík y Heller, como marxistas, la historia es fundamental porque permite explicar el presente. Las formas de vida responden a momentos históricos específicos que es necesario captar. El presente, a su vez, no es el mismo para todos los participantes de una determinada sociedad, porque el contexto influye en las acciones humanas particulares. La pertenencia a una clase social, a una zona geográfica y a un sexo determinado, son diferencias que se expresan en la VC. Todos los seres humanos tienen VC, pero la manifestación específica es distinta para unos y otros. La *apropiación* (Heller) no es la misma en todos los periodos, ni lo es tampoco para todas las personas que viven en una misma formación social. Todos se *apropian* de los instrumentos y saberes, pero la VC varía dependiendo del lugar que ocupan en la división social del trabajo y de otras instancias sociales que los rodean. La vida cotidiana cambia de acuerdo con los sectores sociales en cuestión.

La historicidad y el contexto de los acontecimientos no tiene este énfasis en la obra de Goffman y de Berger y Luckmann, porque no destacan las peculiaridades que reviste la VC en las diferentes formaciones sociales. Incluso, entre Goffman, Berger y Luckmann hay también una distancia considerable. Mientras que el trabajo del primero es ahistórico porque no busca las raíces de la sociedad que estudia, el de los segundos es atemporal porque no reconoce un periodo histórico delimitado, sino que es una reflexión teórica de la VC en cualquier tipo de sociedad. Para Berger y Luckmann la construcción social de la realidad por medio de la exteriorización, la objetivación y la interiorización, la elaboración de un orden significativo o nomos, la construcción de las legitimaciones, la apelación al caos o fuerzas del mal como mecanismo de cohesión, es fundamental en toda vida humana. Existirán diferencias de forma, de expresión empírica, pero el contenido es similar en toda sociedad.

Goffman, por su parte, en la mayoría de sus planteamientos tomó como referencia la sociedad norteamericana posterior a la

Segunda Guerra Mundial, esto es, la sociedad más poderosa económica y militarmente de ese periodo. Para Gouldner (1973b, pp. 346-358), la aparición de la teoría de Goffman tiene como contexto la economía terciaria y el consumo de masas, proceso donde las apariencias tienen un peso fundamental en esta sociedad. Cuando el consumo de masas deviene en un arma poderosa, las diferencias sociales permanecen pero quedan enterradas por el mundo del consumo. Consumir y volver a consumir es sinónimo de preparar las apariencias. Agrega que la teoría de Goffman olvida las causas profundas que motivan a los individuos a emprender sus actuaciones y destaca las apariencias de una sociedad regida por el consumo. El chantaje, la astucia y las máscaras son la constante en la obra de Goffman. Jeffrey C. Alexander apunta que Goffman es uno de los representantes del *interaccionismo simbólico*, teoría eminentemente norteamericana; ésta toma como centro al individuo, principio que se remonta al puritanismo protestante como soporte de esta sociedad contemporánea. Su otro antecedente es el pragmatismo. Individualismo y pragmatismo son los pilares conceptuales que mueven el análisis del interaccionismo simbólico, lo que propicia la eliminación de la explicación de otro tipo de intencionalidad de las acciones humanas, como son el contexto histórico, así como la situación social particular. Tal vez el pragmatismo y el individualismo de esta teoría permitan explicar también la ahistoricidad y el "norteamericanismo" inherente en ella.

Otra diferencia es la finalidad que tiene el conocimiento científico para los distintos autores. Para Goffman, Berger y Luckmann, sus estudios pretenden comprender las acciones sociales específicas al ser humano (no modificarlo), principio altamente desarrollado por Weber y por Schutz. Para los marxistas, el objetivo es tratar de explicar para incidir en la vida de los seres humanos, tratar de impulsar la construcción de un mundo donde las desigualdades desaparezcan y el ser humano tenga una realización plena; en pocas palabras, la emancipación social.

Continuando con las diferencias, para los autores revisados la vc es lo dado, lo que se conoce por su familiaridad. Para la mayoría de ellos, ésta se asocia con lo que se hace diariamente, con lo rutinario (aunque algunas cosas se presentan como novedosas), con las actividades que nunca se reflexionan sino que simplemen-

te se ejecutan porque *así han sido y así serán por siempre*. En la mayoría, con excepción de Ágnes Heller, todos los seres humanos se insertan en el mundo que les ha correspondido vivir, donde desenvuelven su VC. Pero ¿qué ocurre en las situaciones que rompen con la rutina, con lo dado y con lo gris?, ¿qué pasa cuando algunas personas reflexionan sobre su vida diaria (ponen paréntesis en la forma que les enseñaron a ver el mundo) y actúan de manera distinta?, ¿esto es parte de la vida cotidiana o se aparta de ella?

Ágnes Heller proporciona aportes importantes para responder estas preguntas. Para esta autora, la VC tiene un tiempo y un espacio, porque ahí transcurren las actividades que contribuyen a la reproducción de los particulares. Es tanto lo gris, lo rutinario y lo poco reflexionado, como lo que rompe con ello, por ejemplo la fiesta o el acontecimiento dominical. Además, reconoce la existencia de acciones distintas que surgen de la VC, pero que la trascienden, como las actividades genéricas: arte, ciencia, filosofía, política y religión. Esto le permite avanzar en otros conceptos importantes para comprender la dinámica de la vida social en el periodo actual. Por ejemplo, quienes realizan actividades genéricas no son los particulares inmersos en su mundo inmediato, sino aquellos a quienes llama *individuos,* es decir, las personas que logran ir más allá de su ambiente inmediato, más allá del horizonte que les traza su vida cotidiana inmersa en la reproducción inmediata. Son quienes se exigen más a sí mismos, aquellos que no culpan a las circunstancias de sus actuaciones específicas, sino los que analizan los momentos de su actuación y no se conforman con lo que les proporcionan las circunstancias dadas y agrega:

> El particular comienza a madurar para transformarse en individuo cuando deja de aceptar la "circunstancia definitiva", y en ambas direcciones. Tampoco esta última precisión carece de importancia. Si estoy satisfecho solamente de mi "destino" o solamente de "mí mismo", no alcanzo todavía el grado de individualidad [...] El individuo no cultivará —o al menos no les dará preferencia— las cualidades que le garanticen la mejor orientación en su ambiente inmediato o que le hagan sobrevivir más fácilmente, sino aquellas que él siente más cargadas de valor (e intenta al mismo tiempo desarrollar los aspectos más cargados de valor en todas sus facultades). "Cargado de valor" se refiere evidentemente no sólo a los

> valores morales, sino a todos los valores, y por consiguiente también a aquellos que pueden estar en contradicción con determinados valores morales (Heller 1977, pp. 55-56).

El individuo construye su vida en torno a una actividad genérica: arte, ciencia filosofía y política. Para la autora, el hombre medio es el particular de un momento histórico determinado que se encuentra incorporado en su mundo particular, mientras que el individuo, por el contrario, logra trascender los muros sociales que le delimitan su particularidad. Todas las personas viven un momento histórico específico y tienen frente a sí un mundo social particular, pero no es obligatorio incorporarse a él porque, para algunos, su perspectiva de vida va más allá de eso. Por eso el poeta, el filósofo, el político y el científico, se apartan del mundo práctico utilitario y su compromiso es con su obra, que permanece como patrimonio de la humanidad.

Agreguemos que otra diferencia sustancial entre el particular y el individuo está en el *trabajo* que realizan. Mientras que para la gran mayoría de las personas el trabajo se convierte en una obligación, porque se trata del *labour*, de un trabajo enajenado, para el individuo el trabajo forma parte de su vida, porque es un *work*. Por eso, el individuo no tiene horarios fijos, designados por otros, sino que él impone su ritmo. Se tendría que analizar el papel que han tenido los *particulares*, y los *individuos* a lo largo de la historia, para entender la importancia que tienen los conceptos de Heller.

Una diferencia importante entre los teóricos de la VC, que no puede dejarse de lado, se localiza en la autonomía de acción del actor. Fisher y Strauss (1978) señalan que una de las principales caracterizaciones que ha realizado el interaccionismo simbólico, particularmente el de Goffman, es el supuesto de que la persona puede moverse *autónomamente* en su escenario social:

> Goffman no es unánimemente considerado un autor interaccionista, pero muchos lo sitúan con certeza dentro de esa tradición [...] y ciertos temas persistentes de su pensamiento están en consonancia con los intereses interaccionistas. El principal de esos temas es su enérgico, inconfundible y reiterado argumento antideterminista o, en nuestra terminología, su empeño en el problema que consiste en tomar en cuenta las restricciones sin dejar de otorgar un lugar

> central a la libertad y la creatividad humanas. Uno de sus primeros y más conocidos trabajos, "Sobre las características de las instituciones totales" (1961), autorizaría a atribuirle una postura de fuerte determinismo estructural. Pero ese mismo año produjo otro trabajo, "La vida subterránea de una institución pública", donde muestra cómo los individuos que pertenecen a ésta (es decir, a cualquier institución) se las arreglan para evitar la coerción y el control absolutos, incluyendo el control interno determinado por un compromiso personal con la institución (1961) [...] Goffman se empeña en mostrar el modo en que las normas interaccionales se conservan, se mantienen, brindan orientación, son transgredidas, desarticuladas y reorganizadas como guías prácticas. (Fisher y Strauss 1978, p. 548)

La persona no tiene plena libertad para actuar, porque las normas se conservan e influyen en la voluntad de los seres humanos; no obstante, éstas nunca serán lo suficientemente determinantes para impedir que se presente la creatividad humana. Este supuesto difiere del planteamiento marxista, especialmente del de Kosík, quien, mediante su caracterización de la *preocupación*, considera que ésta es la forma de expresión del mundo práctico utilitario (de la sociedad capitalista) dentro del individuo. Por eso, agregará, "En el individuo, preocuparse es enredarse en la maraña de relaciones que se presenta a él como mundo práctico-utilitario" (*op. cit.*, p. 83). La preocupación no es un estado de conciencia que se elimine fácilmente, sino que es el enredo de la persona en el mundo social, práctico, utilitario, cosificado, porque la preocupación es el mundo en el sujeto. Por eso, la decisión personal, independiente de los otros y de lo otro, que es el entorno social, no es posible. Cada persona se encuentra eslabonada dentro de una poderosa cadena social.

Siguiendo con el planteamiento de Kosík, las decisiones personales no son tan personales, porque éstas se encuentran subsumidas dentro de un momento histórico social específico. El trabajo, como una posibilidad de ascenso a lo genérico es, en la moderna sociedad industrial, una actividad subdivida y despersonalizada que se convierte sólo en una ocupación y manipulación. Por eso:

210

> El preocuparse es la práctica en su aspecto *fenoménico enajenado,* que ya no alude a la génesis del mundo humano (el mundo de los hombres, de la cultura humana y de la humanización de la naturaleza), sino que expresa la práctica de las operaciones cotidianas, en las que el hombre está implicado dentro del sistema de *cosas ya acabadas,* es decir, de dispositivos o instalaciones. En este sistema de dispositivos el hombre mismo es objeto de manipulación. La práctica manipuladora (el trabajo) convierte a los hombres en manipuladores y objetos de la manipulación.

El preocuparse es manipulación (de las cosas y de los hombres) en la que las operaciones se repiten diariamente, transformándose mucho antes en hábito y, por tanto, son efectuadas mecánicamente. (Kosík 1976, pp. 86-87)

La preocupación y la posterior ocupación impiden pensar en la obra (producto terminado, creación) sino exclusivamente en la manipulación. La vida productiva fabril, como toda la vida moderna, está llena de manipulaciones. Se conoce la manipulación pero se desconoce el mecanismo del movimiento. En este mundo utilitario moderno, todo se vuelve aparato, incluyendo al ser humano. La actuación se encuentra, entonces, bastante delimitada al escenario y al papel que se cumple dentro de éste. Y las decisiones no son libres, sino determinadas por un margen muy preciso.

Balance de los distintos enfoques

De acuerdo con el recorrido anterior, no es posible concluir que una teoría social, incluso un autor, sea mejor que otra(o), sino que es necesario visualizar el momento histórico en que se inscribe y la intencionalidad (abierta u oculta) que manifiesta. Así se puede encontrar teorías con mayor alcance social, por los objetos que estudian; pero no por ello, *mejores* o *superiores* que otras. Las teorías derivadas del psicoanálisis, que toman como referencia a la persona, no tienen menos validez que las sociológicas de mayor amplitud social. Frases como "el interaccionismo simbólico es inservible porque no contempla una teoría sobre la sociedad capitalista, ni el destino de ésta", tienen poco sentido para comprender la problemática de esta teoría, cuya intención es otra. De

211

igual manera, no se puede subestimar a las teorías de gran alcance social, las derivadas del marxismo por ejemplo, con el argumento de que no conocen las particularidades, sino simplemente entender que la finalidad que busca una y otra es distinta.

Después de haber comentado estos diferentes enfoques sobre la VC, se observa que ésta tiene diversos ángulos de análisis. Heller, por ejemplo, posee una obra amplia sobre el tema, pero los otros autores remarcan aquello que la autora trata superficialmente. La teoría de Goffman surge en una coyuntura sociopolítica, deja de lado el contexto y la historia y su alcance social es menor que los conceptos de otros autores; bien que, analiza aquello que las otras no contemplan (fachadas, máscaras, el yo, el mí). Y a la inversa, enfatizar en las causas generales y estructurales puede llevar al olvido de las representaciones simbólicas y subjetivas de los seres humanos que, aunque no se quiera, ejercen influencia notable en el trazo de las acciones humanas. Sobre este último punto, el planteamiento de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann es fundamental.

De la revisión de estos autores, la VC se entiende como el mundo inmediato de las personas que conforman una sociedad determinada. La relación social que se establece en la VC es cara a cara; ahí se vive con asociados, las personas con las que se intercambian tantas experiencias que sus vidas se encuentran cruzadas. Los asociados, dirá Schutz, envejecen juntos, porque sus vidas se imbrican.

La VC es un objeto digno de investigación importante, desde el punto de vista sociológico. Se forma de lo gris y lo dominical, de la solidaridad y la envidia, del amor y del odio. Es el pequeño mundo donde se reproduce la persona como miembro de una sociedad específica. Se construye con las acciones de todos los individuos que diariamente reproducen su vida en un mundo particular y, en este proceso, reproducen a la vez la sociedad. La reproducción particular es una instancia necesaria para la vida social, porque ella es resultado de las formas de humanización de un momento histórico específico. Para Heller (1977, p. 20):

> El hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad. Por lo tanto, la

212

> vida cotidiana de los hombres nos proporciona, a nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona, por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización.

Interpretando a la autora, la VC es un espejo de la historia, porque ésta cambia con la organización social. El proceso de humanización no es el mismo en todas las épocas, sino que responde a situaciones históricas y sociales muy precisas. Lo trascendente (crisis ambientales y naturales, como enfrentamientos armados) rompen o alteran el ritmo de la VC, porque millones de personas se enfrentan con lo desconocido y aparece, necesariamente, la inseguridad: ¿qué debemos hacer?, es la pregunta que se formulan quienes se ven afectados en su mundo seguro. Pero con el paso del tiempo, la VC se impone sobre los grandes acontecimientos, porque dentro de éstos también se reproducen los seres humanos. En la guerra lo mismo se llora que se canta, se odia y se ama.

LA VIDA COTIDIANA COMO REPRODUCCIÓN SOCIAL

El ser humano y sólo él es capaz de construir el mundo donde se integra y despliega su VC (Berger, 1971). En esta construcción, las posibilidades arquitectónicas son vastas y diversas, porque dependen de cada grupo y comunidad. Cuando llega al mundo material y simbólico, todo ser humano se encuentra con algo ya creado por sus predecesores, pero éste no es definitivo. Cada individuo participa activamente en su elaboración mediante su cómoda adaptación o su crítica profunda. La integración del particular en su mundo inmediato no es una simple imposición, sino que se realiza por medio de un diálogo constante. Aceptar las normas no es fácil porque atenta contra el ser individual, pero quien las acata y las hace suyas, probablemente después vele por su respeto. Las normas tampoco son permanentes. Los particulares dialogan con ellas, las van adecuando con respecto de las

circunstancias específicas que posibilitan la discusión o el colapso de lo establecido.

La VC son todas las actividades que contribuyen con la reproducción del particular. Para Ágnes Heller: "Cuando decimos que el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más, hacer una precisión: el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato" (1977, p. 25).

El *particular,* dice Heller, es resultado de la sociedad clasista, porque en las preclasistas sus integrantes se apropiaban de los utensilios, saberes y normas de vida alcanzados hasta ese momento histórico: una apropiación genérica. En la sociedad clasista, por el contrario, la persona no se apropia de lo genérico sino de lo referido a su mundo particular que es, finalmente, su ambiente inmediato. Este mundo de existencia está formado por diversos recortes históricos y sociales: el periodo histórico, el país, la región, la función específica del particular en la división social del trabajo, la clase social, la raza, el sexo, y otros. La apropiación del sujeto es particular, porque particular es el mundo donde se desenvuelve

Cada particular desarrolla su VC en su ambiente inmediato. La reproducción de la vida social sólo es posible si ésta se emprende en los espacios particulares e inmediatos. Lo cotidiano se expresa en el aquí y el ahora de la reproducción de las parcelas de la vida, que en conjunto posibilitan la reproducción social. Todos comen, duermen, gozan y sufren, ríen y lloran durante la existencia diaria.

La VC se forma de acciones racionales (basadas en medios y fines, o en valores éticos) y no racionales (las que descansan en la emotividad y la tradición) (Weber, 1971, p. 20). En los espacios de la vida diaria se presentan situaciones que difícilmente pueden ser comprendidas en su momento, sino mucho después. Incluso algunas nunca lo serán; si acaso, se explicarán desde la perspectiva de cada particular, explicación muy permeada por la emotividad y la parcialidad. En los mundos de la VC (o pequeños mundos) es fácil encontrar tanto el apoyo como el egoísmo, el amor como el rencor, la amistad como la envidia.

Todo particular construye su mundo inmediato (para Heller mundo particular, para Schutz mundo de la vida). Un espacio importante (pero no exclusivo), donde se despliega la VC es la

214

vivienda, porque en su interior se construye gran parte de la vida social de los particulares, si bien no se agota en ella. La VC es tanto el espacio privado (vivienda) como el público (ámbito laboral, comercial, transporte).

La VC no se reduce a lo material, porque la construcción y reproducción diaria requiere elementos simbólicos que le dan cuerpo. El ser humano trabaja para satisfacer sus necesidades inmediatas, pero las satisface con base en situaciones históricas, sociales y convencionales. Las ideas prevalecientes en un determinado momento histórico son parte constitutiva de la VC. La forma en que se valoran y se asumen ciertas actividades (trabajo, descanso, amor, odio, ahorro, alimentación, y demás) está condicionada por las ideas que prevalecen en una determinada sociedad y comunidad (país, región, grupo) y que sus integrantes aceptan. El integrante es quien está *integrado* en su grupo o comunidad, es quien ha incorporado la cultura particular por medio de la VC.

La vivencia humana es la relación entre personas que son, en sentido estricto, particulares. La convivencia es lo que se vive con los otros; en un condominio pueden habitar mil personas sin llegar a convivir; viven pero no conviven. La convivencia es adentrarse en el otro; es intercambiar ayuda, experiencias, fantasías, alegrías y tristezas. Los individuos de un determinado universo social llegan a identificarse como miembros de una comunidad, pero difícilmente todos conviven. Quienes lo hacen son sólo unos cuantos. La VC es la vida de los particulares y ésta se realiza en grupo. Los miembros de un universo social delimitado actúan en grupos legitimados por los mismos integrantes; cada uno respetará a su grupo, a sus compañeros, a sus normas (establecidas de manera abierta o implícita) y a sus símbolos. La lealtad, los celos, la envidia, la solidaridad, la confianza, todo ello y más transcurre en el pequeño mundo que se construye en la VC. Si la VC transcurre en el pequeño mundo y los grupos en que participa cada particular son parte de esos ámbitos, entonces el particular está influido por su vivencia grupal.

Cada mundo particular tiene coherencia sólo por los símbolos que lo sostienen. Una misma manifestación humana puede tener significados simbólicos y culturales distintos, dependiendo de los actores que valoran esas acciones. La normalidad de las acciones

en una sociedad específica es una tarea imposible de alcanzar. Podrá existir un patrón de normalidad dominante y legítimo, pero difícilmente será adoptado por todos los integrantes de esa sociedad. Las variaciones y la disidencia llevan a la tarea permanente de construir otros mundos.

En sentido general, aquellos grupos que deciden conformar un mundo particular distinto del dominante, son considerados *anormales*. Pero en sentido particular, en el interior de estos grupos, se construye y venera una serie de símbolos que se convierten en patrones de normalidad. En otras palabras, son anormales desde el patrón de normalidad dominante o legítima, pero son normales en el interior del grupo específico. Vivir en grupo es estar *cuerdo*, porque el anormal representa el caos, el desorden y el mal.

La inserción en un mundo particular

La VC es la vida de la persona particular en espacios particulares. Así como un particular reproduce su vida, otro lo hace a su modo, sin contacto entre sí. En palabras de Heller (1977, p. 19):

> En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en el plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo periodo de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad ni del mismo modo [...] Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que —haciendo abstracción de su contenido concreto— son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto ente natural.
>
> De estos ejemplos se desprende ya con claridad de qué modo la conservación del particular, incluso la más elemental —natural—, es en lo concreto un hecho social.

De manera inversa, dos hermanos nacidos en un mismo espacio familiar, cultural y social, pueden llegar a ser diferentes por su temperamento (aquello con lo que se nace y nos hace singulares) y por las vivencias particulares derivadas de los espacios particulares donde se relacionan a lo largo de su historia. Ambos viven en una determinada sociedad que enmarca su accionar, pero sus

vivencias, así sean comunes, siempre serán particulares. Si se retoma la idea de Schutz, lo particular significa que la persona, por sus vivencias previas, tiene un acervo de conocimiento a mano y una situación biográficamente determinada. Las cosas que se presentan en la vida diaria pueden reproducirse constantemente de manera similar. Volver a hacer lo mismo es probable, no obstante se posibilita la situación de no repetirlo, porque las diversas experiencias permiten a la persona ser más *experimentada*. La diversidad de experiencias confirma que las vivencias son siempre particulares.

La vida de todos los particulares hace la vida colectiva. La VC son las parcelas de la vida social, el pequeño mundo que, en conjunto, conforma el gran mundo social. Por *insignificante* que se considere un particular, éste tiene y realiza su vida sin sustitución alguna, independientemente de que sus acciones específicas se opongan al modelo de normalidad de los otros con quienes convive. Todo ser humano participa en la reproducción del mundo social y para ello requiere apropiarse del mundo que le tocó vivir. La apropiación es, según Heller, conocer y manejar los instrumentos que imperan en un determinado momento histórico, así como los correspondientes con la clase social a que pertenece el particular. La apropiación es una actividad particular, con la finalidad de acercarse a la vida social y poder reproducirse dentro de ella. La VC es imposible sin apropiación, incluso para el individuo aislado o separado territorialmente de los otros; la construcción de una herramienta, por rudimentaria o compleja que sea, es resultado de la obra colectiva y de un momento histórico determinado. El mundo mercantil, necesario para la reproducción de la vida humana actual, engarza a las personas particulares de múltiples formas; para reproducirse se requiere de relaciones mercantiles: producción, distribución, circulación y consumo. El Robinson contemporáneo es portador de determinados saberes que son producto social.

Toda persona, al nacer, llega a un mundo ya creado por otros y que él nunca escogió. A partir de ahí inicia un proceso de socialización que es en sí educativo y formativo, mucho más fuerte en la primera edad pero que continúa a lo largo de la VC. A esto Heller le llama objetivación. El proceso educativo es un

acto formativo y éste no delimita espacios ni instituciones. De acuerdo con Heller (1977, p. 24):

> En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo. El término 'formar' parece aquí a primera vista exagerado; en efecto, hasta ahora hemos subrayado siempre que la peculiaridad de las actividades cotidianas —ya que el particular madura para un mundo ya "acabado"— es la interiorización casi adaptativa de este mundo. En el término "madurar" hay que ponerlo de relieve, incluimos también el sentido de "educar". En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante del "mundo" en el que otros nacen.
>
> En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo "acabado") repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando "transmito" mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí misma en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente.

En la sociedad contemporánea la institución escolar se encarga de educar, pero en esta tarea participan, además, diversas instancias sociales que se mantienen en movimiento durante la VC. El ser humano crea su mundo inmediato en su domicilio, en su trabajo o en otros espacios donde participa, pero a la vez se forma a sí mismo. A lo largo de la vida hay un proceso de interiorización o apropiación de emociones y actitudes, resultado del contacto con los otros. La formación es tanto interiorización de las normas establecidas en el mundo inmediato (la forma de reaccionar ante ciertos estímulos de la vida social que responden básicamente a la vivencia de los primeros años de la vida), exteriorización o toque singular que cada particular le atribuye a éstas, como la forma de reaccionar ante algunas personas, la manera en que se odia o se ama, en que se brinda la amistad, en que se valoran unas cosas y no otras. El ser humano se objetiva con el mundo pero también

mundo dado, pero cada particular le integra parte de sí mismo. No hay una transmisión del mundo en un sentido estricto, sino que la experiencia es diversa y singular. Y este toque singular es propio de la particularidad de la VC en la cual se reproduce el mundo inmediato.

> Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo entero alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana: el coraje (cuando de niña he aprendido a entrar en una habitación oscura [...] Por lo tanto, no se trata tan sólo de que la acción ejercida en mi ambiente continúa repercutiendo de modo imperceptible e invisible, sino también de que yo misma, sin las capacidades de que me he apropiado en este ambiente, sino mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello (Heller 1977, p. 25).

Cada particular es formado de acuerdo con los lineamientos sociales generales y particulares grupales. Este proceso formativo, independientemente de los métodos específicos que se empleen, es finalmente una forma impositiva de socialización, porque legitimación implica asumir los principios grupales.

Someterse al grupo es someter la personalidad, aunque se mantengan rasgos de ésta.[39] La socialización es fundamental en la formación de la persona, pero no necesariamente definitiva, porque a lo largo de su vida puede conocer y formar parte de otros grupos. Así, lo asimilado originalmente permanece y se recrea de manera constante, ya no en el grupo que llegó sin escoger, sino en uno donde se tiene la posibilidad de alterarlo o buscar su inserción en un grupo distinto del propio, lo cual no es fácil, sino que implica la aprobación de un ritual. Lo simbólico está de por medio, porque ingresa quien comparte los símbolos del grupo, eso no dicho pero que se sabe. Por un lado, ingresan únicamente aquellos que

[39] Un ejemplo ilustrativo de la construcción de mundos particulares es la película chicana de Edward James Olmos *Santana, ¿americano yo?*; la construcción de un mundo dentro de la prisión, y la muerte como destino para quien viola las normas del grupo.

acreditan la prueba de iniciación, la cual no está abierta para todos sino sólo para algunos. La particularidad de la prueba es propia del grupo, y cambia según cambian los tiempos, si bien la prueba permanece. La forma más racional de acuerdo con fines y medios[40] es el examen escrito previa convocatoria, acorde con el funcionamiento burocrático contemporáneo. En él se supone que lo importante es el dominio de un saber así como la habilidad. El que posee mayor dominio y habilidad se inserta al mundo particular ya constituido, lo cual es válido en su generalidad, pero en situaciones específicas tiene modificaciones. Al mundo particular sólo ingresa quien posee un saber determinado, pero lo importante en toda evaluación son otras situaciones como la empatía, la simpatía y la lealtad. El disidente de un grupo opositor, por *capaz* o *incapaz* que sea, puede ingresar a un grupo distinto porque en la evaluación entran en juego distintas cualidades. En algunos grupos y ámbitos, la capacidad es lo fundamental, mientras que en otros lo es la lealtad o la valentía. Algunos otros combinan todos estos elementos. La constante: un foráneo tiene acceso al grupo y al mundo constituido por éste, sólo si acredita las pruebas validadas grupalmente.

En la VC el particular actúa por motivaciones; éstas se relacionan con su presente, y también con su situación biográfica determinada. Las motivaciones del presente son, según Schutz, los *motivos para,* o sea los motivos inmediatos de las actuaciones específicas. En la terminología de Goffman son las distintas máscaras que el individuo tiene que colocarse para poder actuar y ser aceptado por quienes lo observan. Los *motivos para* se reducen a decir "yo hago esto para obtener aquello". Los *motivos porque* se relacionan con la situación anterior de la persona, porque son los sedimentos que han dejado huella en él. El particular convive en su mundo con asociados. Sus *motivos para* y sus *motivos porque* se encuentran mezclados. Todos los asociados (o la mayoría de ellos) conocen su situación biográfica. La realización de un acto (el *motivo para)* no tiene que ser explicado a los asociados, puesto que conocen gran parte de sus

220

[40] Esta idea fue desarrollada por Max Weber (1971 y 1980).

motivos porque. La vida de asociados es una vida de convivencia y de integración al mundo de vida particular.

La VC es lo repetitivo, lo que no se interroga, porque va desde el lavado de dientes y el baño matutino, pasando por la alimentación necesaria y la jornada de trabajo, hasta llegar al descanso. En todo ese trayecto ocurren innumerables relaciones. Generalmente se asocia la VC con lo inmediato, lo intrascendente, lo que pasa y no deja huella; es pragmática, debido a que satisfacer nuestras necesidades vitales sólo es posible por nuestra acción inmediata; algo que no requiere argumentos sino acciones precisas. Por eso, se presenta como *lo dado*, como lo incuestionable, como el *así se ha hecho y se seguirá haciendo*. El dinero como mercancía intercambiable por diversos bienes necesarios para la reproducción social, las relaciones amorosas, la adoración o rechazo por el trabajo, son acciones humanas que simplemente se realizan sin tener que ser reflexionadas. La VC se presenta como la única opción y sin posibilidades de trascenderla.

La VC no puede sobrevaluarse hasta el grado de pensar que sus pequeñas acciones son lo importante en los cambios históricos. Por su exaltación, se subsume y olvida el papel del contexto sociohistórico en el rumbo de las acciones particulares. Los seres humanos hacen su historia, pero en condiciones dadas que no pueden obviar. Pensar una sociedad futura sólo es posible porque se vive en una que sirve como modelo para otra diferente. De manera inversa, tampoco es posible exaltar los grandes acontecimientos históricos y borrar las pequeñas acciones diarias. En este segundo caso, la historia se separa de la cotidianidad y sólo considera que las grandes acciones son derivadas de la visión de los *grandes hombres*. Así, la historia se fetichiza hasta *convertirla en un coloso absurdamente impotente*, donde la acción diaria de las grandes masas que viven en sus espacios particulares es modificada desde fuera, por la acción de la historia. Para Karel Kosík (1976, pp. 92-93):

> La cotidianidad es, ante todo, la organización, día tras día, de la vida individual de los hombres, la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo. La cotidianidad es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual. La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su

> horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos. La cotidianidad no ha de entenderse por ello, en oposición a lo que constituye la norma, a la festividad, a lo excepcional o a la Historia; la hipóstasis de la vida cotidiana como banalidad en contraste con la historia como excepción, es ya resultado de cierta mistificación.

Continuando con Kosík, ambas posturas (la que exalta el papel de las pequeñas cosas, olvidando el contexto y la que destaca exclusivamente los grandes acontecimientos sociales, dejando de lado a la cotidianidad) representan lo fenoménico. VC e historia son componentes de una misma cosa; no están separadas sino que actúan mutuamente. Lo excepcional influye en lo cotidiano, a la vez que está necesariamente imbuido de la cotidianidad. Las catástrofes naturales y sociales —terremotos, guerras— alteran el ritmo de la VC de millones de habitantes de una región o país; en consecuencia, Kosík (1976, p. 94) agrega:

> La guerra destruye la vida cotidiana. Separa por la fuerza a millones de seres humanos de su medio ambiente, los arranca de su trabajo, les arrebata a su mundo familiar. Es cierto que la guerra "vive" en el horizonte, en la memoria y en la experiencia de cada día, pero está fuera de la cotidianidad. La guerra es la Historia. En el choque entre la guerra (la Historia) y la cotidianidad, ésta es arrollada: para millones de personas termina el ritmo habitual de su existencia. Pero también la cotidianidad vence a la Historia. También la guerra tiene su propia cotidianidad [...]
>
> El dicho popular de que el hombre se habitúa incluso a la horca, significa que el hombre se crea un ritmo de vida incluso en el ambiente menos habitual, menos natural y humano; incluso los campos de concentración tienen su propia cotidianidad, como la tiene también un condenado a muerte.

La VC tiene vital importancia en el rumbo de los acontecimientos sociales. Los grandes cambios sólo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida. Lo estructural no se expresa fuera de la particularidad, sino que tiene su espejo en la VC. Paradójicamente, las manifestaciones de la cotidianidad pueden decir más que muchos cambios estructurales.

Un proyecto social trasciende sólo si los particulares lo hacen suyo, si lo interiorizan y velan porque se respete. Peter Berger indica que todo ser humano se integra a lo que su sociedad o grupo consideran normal, porque estar fuera lo convierte en un anormal. El individuo le teme a la anomia como a la muerte misma. El despliegue del proyecto puede tener dimensiones variadas, que abarcan desde el grupo de pertenencia o endogrupo, pasando por la comunidad, hasta llegar a una nación.

En la vida social histórica, cada ser humano va construyendo su mundo y una vasta red simbólica que le da cuerpo. El mundo particular existe por los símbolos que lo mantienen vivo; entre éstos necesariamente aparecen lo debido y lo indebido, lo bueno y lo malo. En consecuencia, toda sociedad y todo grupo humano mantendrá vivo el fuego contra las fuerzas del mal —llámense, traidor, hereje, demonio, oscurantismo ignorancia—. Lo religioso se expresa en múltiples manifestaciones humanas.

El proyecto social que trasciende es el que sus integrantes han hecho suyo. Cuando un particular internaliza lo válido y lo legítimo, es capaz de dar la vida por ello, porque sólo se venera lo sagrado. Por el contrario, lo profano es temido y combatido. La construcción de mundos es una actividad necesaria en toda existencia humana. El espacio escolar es un ámbito donde se conforman grupos que pueden caracterizarse como camarillas. Un paradigma, una forma de trabajo en la investigación y en la docencia, la identidad o entidad interna como grupo académico, la validación de un método de investigación, la aceptación total por un autor y por un estilo de redacción que se convierten en principios o postulados sagrados, el combate al mal o lo opuesto con el enfoque, son componentes de un espacio que se asume religiosamente, de un espacio sagrado.

Las camarillas académicas, como cualquier otra, *eliminan* intelectualmente al disidente. Al converso se le estigmatiza, se le persigue, se le acosa. E inversamente, el converso ataca al grupo y lo hace en los hilos débiles de su discurso. Quien combate mejor un discurso es aquel que lo conoce con profundidad.

Cruzamiento de lo particular y lo general

Todo particular tiene VC (responsabilidad que nadie puede evadir), y actúa bajo los lineamientos que le traza su momento histórico y todo aquello que lo convierte en tal. Para Heller, la mayoría de las personas, lo que equivale al hombre medio, la VC es la vida misma, porque sólo eso se conoce. Aquellas actividades que tienen como fundamento ir más allá de lo cotidiano, rebasar el mundo inmediato, son actividades que se apartan de la cotidianidad y son parte de la vida genérica. El particular está inmerso en su mundo y a duras penas escapa a él, aunque la individualidad logra rebasarlo, porque ésta trasciende el estrecho horizonte diario. Para esta autora, la ciencia, la filosofía, la religión, el arte y la política son esferas genéricas, actividades que trascienden lo cotidiano. Si para la mayoría de los seres humanos la VC es la vida, no todos los integrantes de una sociedad tienen que acatar necesariamente esto. En toda sociedad y en todas las épocas han existido individualidades, personas que ven más allá de lo inmediato y que en su accionar alcanzan la genericidad.

Cuando el particular asciende a lo genérico es porque lo inmediato queda sepultado. Hasta ahora no ha existido una sociedad en donde todos sus integrantes asciendan a la individualidad y a las actividades genéricas. El planteamiento de Marx consistía en eso: que el hombre fuera pescador, poeta y pintor durante el día, sin que tuviera como obligación exclusiva la de poeta, la de pintor o la de pescador. No se trataba sólo de una revolución económica sino de una revolución en la VC, de una revolución en todos los espacios de la vida humana.

La mayoría de los particulares tiene su vida trazada de acuerdo con las circunstancias históricas y sociales. Es la media social y su mundo está así conformado. La VC es un cruzamiento del contexto y de las múltiples historias personales. El particular es un singular que representa a la persona que habita en una sociedad, y en un periodo determinado, sus hábitos, sus tradiciones, sus deseos, anhelos, inquietudes, responden a ese contexto, y a un grupo social específico. Todo particular tiene una historia, conformada por sus vivencias; no hay persona ahistórica, aunque la inmediatez de la VC lleve a "olvidar" aquello que fue trascendente en la vida personal.

224

El particular entero

La VC, repetimos, son los pequeños mundos de convivencia que se reproducen diariamente y se construyen con la participación activa de sus integrantes; se conforma de situaciones repetitivas, rutinarias, como de otras que rompen con ello; se construye de acciones racionales de acuerdo con medios y fines, como de acciones no racionales. Para Heller (1977, p. 96):

> en las formas de actividad de la vida cotidiana es donde se realiza el hombre entero [...] Hemos afirmado que la vida cotidiana en su conjunto es un objetivarse. Como tal se mueve en un determinado nivel; este nivel está constituido por aquel cierto "mundo", es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha "aprendido" a mover y a moverse; el mundo con sus comunidades, integraciones preformadas y, ante todo, sus sistemas de usos establecidos, con sus cosas, instituciones, sus juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, su educación, con su técnica, su "usabilidad", etcétera.

La persona entera es el particular de un momento histórico determinado, el cual es portador de valores, de juicios, prejuicios, con un *contenido afectivo* y con tensión emotiva, y no el sujeto ideal que usualmente conceptuamos. En ese recorte metodológico, analizamos sólo lo que esperamos, por ejemplo, su combatividad, su creatividad en condiciones adversas, su solidaridad gremial y grupal, su alto grado de politización, sus formas de resistencia, y otros o bien lo opuesto: apatía, indolencia, individualismo, enajenación, etcétera.

Por el contrario, el sujeto entero es el particular que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es el sujeto de *carne y hueso*, que actúa tanto racional como irracionalmente, que es trabajador, padre, esposo o hermano. Para el caso del académico, es el docente o el investigador o ambos, que vive de su salario y hasta de otros apoyos económicos, que es de un determinado sexo y tiene inclinaciones o preferencias, gustos, entre otras cosas. Es la persona que mezcla lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo debido y lo indebido, lo productivo y lo improductivo, lo intelectual y lo visceral, lo gris y rutinario lo dominical y trascendente.

En la institución escolar se construye una VC. Dos instituciones escolares pueden ser similares en lo formal (estructura administrativa y curricular, instalaciones) pero totalmente distintas en su movimiento particular. La creación de mundos particulares (la forma específica que adquieren) no es homogénea sino heterogénea, porque sus peculiaridades son ilimitadas. Los particulares no escapan al momento histórico que les corresponde vivir, pero la forma de integración y construcción de su VC es diversa. En toda institución se tejen historias, pero sólo las comprenden quienes conocen los códigos específicos de ella. Por lo tanto, en la institución escolar, la VC se teje de acciones racionales y no racionales, se presenta la razón como la pasión, lo mismo la objetividad que la subjetividad, la ciencia cuanto el mito.

Quien trabaja o estudia en alguna institución universitaria se considera poseedor del conocimiento científico y esto le sirve como garantía de legitimación social. Otros saberes también pueden tener eficacia,[41] pero sólo el que se enseña y genera en las instituciones escolares es considerado verdadero y válido socialmente.[42]

[41] Es el caso de los saberes empíricos tradicionales que actualmente se convierten en temática de estudio y discusión universitaria, sobre todo en los países desarrollados. Lo mismo en la arquitectura, en la agronomía, en la medicina y en la antropología, el debate se presenta acalorado.

[42] La problemática sobre la validez del conocimiento científico y tecnológico ha sido abordada desde distintos ángulos, por diversos autores. Para Kuhn (1988), por ejemplo, la ciencia como conocimiento acumulativo no existe, porque en la práctica social sobre la ciencia aparece la discusión, la disidencia y, por lo tanto, enfoques distintos. Lejos de existir una ciencia única, existen, por el contrario, paradigmas de ciencia, modelos que se toman como válidos por una determinada comunidad de científicos y por un periodo específico. Para Feyerabend (1979, 1982), la racionalidad científica poco sirve de guía en los descubrimientos científicos. Diversas cosas son las que motivan a los investigadores, de manera que los descubrimientos provienen de la violación consciente o no de los métodos legítimos, métodos que una determinada comunidad consagra como válidos. André Gorz(1979) opina que en la sociedad movida por la industria y donde la obtención de ganancia es el móvil principal, la ciencia, al convertirse en tecnología, legitima sólo el conocimiento que le es útil en lo inmediato y como aplicación para sus fines económicos. El conocimiento que no responde con los principios de productividad es considerado acientífico, irracional, inservible. La validez del conocimiento está en su aplicación productiva con fines de obtención de plusvalor. Otros autores que han abordado la temática son Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1979), Gouldner (1973a), Coriat (1976), y Habermas (1986). La constante: no existe una verdad o la ciencia como expresión única y exclusiva del conocimiento, sino distintos enfoques sobre la misma. Un determinado saber se erige como verdadero en cierto momento, pero coexiste con otras formas de conocimiento, tanto las que buscan la cientificidad como otras que son ajenas con ello. Existe la diversidad de conocimientos y saberes.

226

No es casual que el académico se asuma como una persona racional y poco emotiva. Alvin Gouldner[43] considera que en el mundo académico –norteamericano, de los setenta–, domina la idea de que la razón mueve a los científicos sociales para la adscripción a un determinado paradigma, y en todo su quehacer académico. Se supone que, previamente en la adscripción o al rechazo por una teoría, que elabora un balance cerebral y racional detallado sobre la lógica interna de ésta. La subjetividad (los gustos personales, las pasiones del investigador, los sentimientos, las inclinaciones políticas, religiosas, sexuales, musicales, etcétera) queda eliminada porque, se dice, la ciencia es cosa seria. Para su análisis, Gouldner tomó como referencia a los marxistas soviéticos y a los funcionalistas norteamericanos; a estos últimos los llamó "exponentes de la sociología académica". Ambas vertientes *sociológicas* fueron promovidas por sus respectivos Estados y fueron los enfoques dominantes en su país, porque cumplieron una tarea ideológica e instrumental. A las dos posturas, agregó el autor, les hizo falta (hablamos de la década de los setenta) tener una mayor conciencia de sí mismas, esto es, estudiar la sociología y a sus sociólogos como si se estudiara *a los otros*. En palabras escritas por el autor:

> Los sociólogos deben abandonar el supuesto –humano, pero elitista– de que las creencias de los demás obedecen a la necesidad, mientras que las suyas sólo obedecen a los dictados de la lógica y la razón [...] Los sociólogos deben dejar de presuponer la existencia de dos tipos de hombres: sujetos y objetos, sociólogos y legos, cuya conducta hay que examinar de manera diferente. No existe sino una raza humana, y ya es tiempo de que los sociólogos reconozcamos todo lo que implica nuestra pertenencia a ella. Sin duda a mí, como a otros colegas, me resultará difícil contemplar a los sociólogos como a una tribu más de la raza humana, pero me propongo llegar a lo más lejos posible en esta dirección (Gouldner, 1973b, pp. 31-32).

De acuerdo con la idea de Gouldner, el científico social, como cualquier académico o estudiante universitario, posee las debili-

[43] Véase "Sociología: contradicciones e infraestructura" en Alvin Gouldner (1973b, pp. 11-155).

dades, gustos, pasiones e inquietudes de todo ser humano, porque las teorías pueden ser rechazadas antes de conocerlas, simplemente porque le causan malestar y hostilidad al investigador, profesor o estudiante.

Adscribirse a un *paradigma* es, por un lado, aceptar una determinada postura teórica y metodológica como modelo para el trabajo de investigación y profesional. Por otro lado, un paradigma es también un modelo de acción para la vida diaria. El científico social, o todo aquel que trabaje con seres humanos, no puede desligarse fácilmente de las problemáticas que acontecen en su vida diaria. La supuesta frialdad y objetividad de los juicios tiene, como guía, los principios teóricos y metodológicos del paradigma de adscripción.

Para Gouldner, las teorías sociales poseen dos elementos discernibles. Uno se forma por los supuestos explícitos o postulaciones que abiertamente expresan una teoría; el otro es el planteamiento implícito o el supuesto básico subyacente. Ambos elementos participan activa o silenciosamente en el quehacer del científico social; incluso, en ocasiones, lo subyacente llega a ser predominante. Para Jeffrey C. Alexander, en la construcción de toda teoría existen componentes no fácticos o no empíricos que pertenecen al científico social y le anteceden al trabajo propiamente científico. Estos componentes no están sujetos a las elaboraciones teóricas o empíricas sino a las *tradiciones académicas,* que pocas veces se someten a discusión y a análisis, porque son resultado de un proceso de socialización académica:

> cosas tales como los dogmas universitarios, la socialización intelectual y la especulación imaginativa del científico, que está basada en su fantasía personal como en la realidad externa [...] En la construcción de las teorías científicas el mundo real modifica estos procesos, pero nunca los elimina [...] Llamaré elemento apriorístico a la parte no empírica de la ciencia. Este elemento no depende de las observaciones sino de las tradiciones. Esta afirmación puede parecer extraña. La ciencia, prototipo de racionalidad y modernidad, parecería opuesta a la tradición. A mi juicio, sin embargo, la ciencia —aunque sea racional— depende vitalmente de la tradición (Gouldner 1973b, p. 15, p. 15).

228

Los supuestos básicos subyacentes[44] moldean las acciones, actitudes, rechazos o aceptaciones de los científicos sociales. Los cambios en la adscripción a una teoría, por parte de los académicos, no derivan sólo de los nuevos descubrimientos, ni de las nuevas técnicas y métodos de investigación, sino también de los cambios en los supuestos básicos subyacentes. De igual forma, las teorías son plausibles o rechazables por parte de los académicos y los estudiantes según se relacionen con los supuestos básicos subyacentes y esto tiene que ver directamente con la historia personal. El estudioso de lo social, al enfrentarse con el mundo social, se enfrenta además consigo mismo. Lo real deriva de lo que, en un determinado momento, se considera verdadero. Recordemos que Durkheim decía que un crimen "no lo reprobamos porque es un crimen, sino que es un crimen porque lo reprobamos".[45]

El planteamiento elaborado por Gouldner permite comprender la VC de los actores de la educación. Su construcción es similar a la que se edifica en otro ambiente social (sentido de las acciones, elaboración de tradiciones, veneración de lo sagrado), pero cambia la forma específica. La investigación empírica de la VC y el sentido específico de las acciones que se generan en cada ambiente, proporcionaría las características particulares (las formas) en que se realiza, dependiendo de la perspectiva y sentido de cada actor.

[44] Para Alexander (1989, p. 18), el sociólogo, al enfrentarse con la realidad parte de supuestos generales sobre la sociedad o también llamados por él presuposiciones. Este autor delimita las presuposiciones principalmente a los problemas de la acción, ya colectivista o ya individualista, ya racional o no, o ya por el orden o por la libertad. Las presuposiciones tienen un marco de acción más limitado que el de supuestos básicos subyacentes de Gouldner, pero la coincidencia es el reconocimiento de ambos de situaciones ocultas o no expresadas abiertamente y menos sometidas a discusión en los distintos enfoques sobre la sociedad.

[45] Este planteamiento durkheimiano sobre la conciencia colectiva está representado en numerosos ejemplos de la vida cotidiana. El crimen cambia según cambia la sociedad (Durkheim, 1973, p. 75).

UNICEF añade que esto no sólo es una injusticia sino también un despilfarro de recursos humanos valiosos que son indispensables para asegurar un desarrollo humano sostenible.

Gert Rosenthal, director ejecutivo de la CEPAL, calificó a los programas de ajuste aplicados en los países latinoamericanos de "increíble e intolerablemente alto [...] El retroceso en los niveles de vida de la población es muy grave y ha llegado a sus límites". Rosenthal advirtió que no está lejos el momento en que se desborden las presiones sociales que frenarían la tendencia democrática prevaleciente en la región.

David Viñas: *Creo que América Latina se está convirtiendo en una gran favela. La fachada, las culturas de fachada, la de los grandes carnavales de Río de Janeiro, por ejemplo, y el mundo de las favelas y los pobres. La política es que los pobres compitan entre sí, especialmente contra los más pobres. Como la zanahoria del burro, el discurso de quienes ejecutan las llamadas "políticas para la erradicación de la pobreza" se apoya en proyecciones de dudosa realización. Básicamente, estas políticas consisten en una serie de valoraciones extra-técnicas que apuntan a la "conciencia" de los sectores privados en relación a una situación de pobreza que afectaría a todos.*

230

❖ **Steinsleger, José**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 85 – 98)

V. Planificación familiar
Revolución en El Cairo

Acuerdos antimaltusianos

LA ÚLTIMA década del siglo XX será recordada por el esfuerzo de la ONU para impulsar una existencia más digna para la humanidad. Pese a la negativa de las grandes potencias para ponerse al día en sus cuotas, la ONU organizó en los años de 1990 una serie de reuniones cumbres sobre Educación (Tailandia, 1990), Infancia (Nueva York, 1990), Medio Ambiente (Río de Janeiro, 1992), Derechos Humanos (Viena, 1993), Población (El Cairo, 1994), Desarrollo Social (Copenhague, 1995), Mujer (Pekín, 1995), Hábitat (Estambul, 1996) y Alimentación (Roma, 1996)

Al margen de los compromisos, divergencias y acuerdos específicos de los gobiernos, las reuniones cumbres fueron motivo de mucha atención para millares de organismos no gubernamentales (ONG).

Ubicada en el país de las pirámides, cuna de todas las civilizaciones, El Cairo fue sin dudas la ciudad símbolo para discutir los problemas de la población mundial. Allí, donde el caos de espacio y el hacinamiento obligó al gobierno egipcio a autorizar que la gente viva y duerma en los cementerios.

Desde las reuniones preliminares hasta la elaboración del borrador del Plan de Acción —y a diferencia de las reuniones

precedentes de Bucarest (1974) y ciudad de México (1984)—, la de El Cairo se distinguió por su función directiva y la determinante participación de las mujeres.

El eje temático de la tercera Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) fue la estrecha relación existente entre planificación familiar y educación y entre población, pobreza, deterioro ambiental, salud y nutrición de las mujeres y los niños.

La doctora Nafis Sadik, secretaria general de la CIPD, señaló que el nuevo plan es totalmente diferente de las anteriores iniciativas:

> la lección de los años ochentas —*dijo*— es que las personas no son un producto marginal sino que constituyen el motor para el progreso de la economía.

La funcionaria criticó a "los economistas que, acostumbrados a trabajar con números y a hablar de producto nacional bruto y per cápita se olvidan de la gente." Por su lado, Pierre Defraige, director para las relaciones Norte-Sur del Parlamento Europeo, pidió un orden económico mundial más justo "esencial para frenar el crecimiento de la población".

Los acuerdos de El Cairo representan una conquista histórica para las mujeres. A partir de allí toda política de población debe incluir el cuidado del proceso global de procreación del niño.

A la mujer se le reconoció el derecho a decidir por sí misma y si quiere o no tener hijos así como el momento de hacerlo. Hubo amplio consenso en apreciar el crecimiento de la población en términos de medio ambiente y desarrollo social, de equidad entre hombres y mujeres y de tamaño de las familias pobres pero también de exceso de consumo de los ricos. Igualmente, los acuerdos cuestionaron las metodologías de control natal dictadas por los gobiernos y las agencias privadas de las compañías transnacionales.

Como era de esperar, no fue un debate sereno. Las voces discordantes, provenientes de los sectores fundamentalistas del

Vaticano y el Islam confundieron deliberadamente los complejos aspectos de la planificación familiar con los planes de control natal y sobredimensionaron temas sensibles y delicados como el aborto y la fertilidad asistida. Pero sólo tuvieron eco en algunos medios de comunicación.

El consenso logrado en la CIPD de El Cairo fue transparente: toda política de población debe contemplar el desarrollo político, social y cultural de la sociedad. No implica necesariamente una política demográfica, de control natal o de fomento del aborto para regular los nacimientos.

Hacia la familia consciente

Entre los compromisos de la CIPD destaca el anhelo de estabilizar la población mundial en 7 250 millones para el año 2015. Alcanzar el objetivo es posible pues en casi todo el mundo millones de parejas ya aplican las técnicas de planificación familiar.

Para que la población no sobrepase los 6 400 millones de personas la ONU estima que en el año 2000 será necesario que 186 millones de parejas que hoy no regulan su fecundidad utilicen métodos anticonceptivos.

Se trata de que para entonces toda pareja en edad fértil tenga acceso a métodos modernos de planificación familiar. De ello dependerá la salvación de la cuarta o tercera parte de las 600 mil mujeres que anualmente mueren por causas relacionadas con el embarazo y el parto.

Datos de encuestas mundiales de fecundidad indican que si todas las mujeres del mundo en desarrollo que no desean quedar embarazadas tuviesen la posibilidad de elegir, el crecimiento de la población mundial disminuiría aproximadamente un 30%. Con dicha reducción, el mundo tendría 1 300 millones de habitantes menos en el año 2025, cantidad equivalente a la actual población de China.

La educación de las mujeres es la variable que mejor explica el diferente comportamiento reproductivo. Por tanto, el sentido de la "planificación familiar" va más allá del mero uso de la tecnología para regular la fecundidad. La educación de las mujeres jóvenes es imprescindible y, por ende, el rechazo de la discriminación racial y sexual.

Las mujeres se casan a una edad mayor que en el pasado en tanto que las de menor nivel de educación y las que viven en zonas alejadas de las ciudades contraen su primera unión conyugal a más temprana edad.

Por otro lado, cuando quedan embarazadas, las niñas y adolescentes deben afrontar graves problemas de toda índole. Los padres sienten vergüenza, se sienten partícipes de la culpa y no quieren que su hija continúe estudiando para no mostrar públicamente su "fracaso".

La maternidad prematura pone fin, la mayoría de las veces, a la educación de las jóvenes. Esto limita sus futuras posibilidades de trabajo, su realización plena en el campo laboral y su acceso a un mejor nivel de vida.

La mayoría de las mujeres en edad reproductiva no quieren tener más de dos o tres hijos. Otro porcentaje desea tenerlos después de dos años de la unión conyugal. En América Latina, la fecundidad bajó a 2.1 hijos por mujer en las tres últimas décadas. Esto significa que los nacimientos disminuyeron en proporción mayor que las muertes (véase cuadro II).

En la década de los sesenta menos del 10% de las parejas utilizaba algún método anticonceptivo. En la actualidad, el 57% de las parejas casadas de los países pobres lo utiliza. El 20% lo hace en África, el 60% en Asia y el 59% en América Latina y el Caribe.

Como resultado, el número de hijos del mundo pobre descendió de seis a menos de cuatro en el plazo de una sola generación. Pero aún restan por lo menos 350 millones de parejas que no tienen acceso a los métodos modernos de planificación familiar.

CUADRO II. *Fecundidad*

Países	*Fecundidad (%) 1994**	*Proporción de mujeres casadas de 14-44 años que habitualmente utilizan métodos anticonceptivos (% 1980-1994)***
Guatemala	5.2	23
Nicaragua	4.9	49
Bolivia	4.7	45
Haití	4.7	18
Honduras	4.7	47
Paraguay	4.2	48
El Salvador	3.9	53
Ecuador	3.4	53
Perú	3.3	59
Venezuela	3.2	49
México	3.1	53
Casta Rica	3.1	75
República Dominicana	3.0	56
Panamá	2.8	58
Brasil	2.8	66
Argentina	2.7	74
Colombia	2.6	66
Chile	2.5	43
Trinidad-Tobago	2.4	53
Jamaica	2.3	66
Uruguay	2.3	—
Estados Unidos	2.1	74
Canadá	1.9	73
Cuba	1.8	70

*FUENTE: *Progreso de las naciones*, UNICEF, 1996.
**FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia*, UNICEF, 1996.

Precisamente, una de las metas de la CIPD consiste en garantizar el acceso de todas las parejas a la "información sobre la planificación responsable del tamaño de la familia y los numerosos beneficios del espaciamiento de los nacimientos para impedir los embarazos demasiado precoces, demasiado tardíos, demasiado numerosos o demasiado frecuentes".

La planificación familiar puede aliviar a las mujeres de los problemas físicos y psíquicos asociados a los embarazos demasiado frecuentes y demasiado seguidos. Les garantiza disponer de más tiempo para su educación y formación profesional, para atender a sus hijos, participar en actividades comunitarias y para el descanso y el ocio, prácticamente desconocidos para millones de mujeres pobres.

En las adolescentes se hace imprescindible una mayor información sobre sexo, sexualidad, reproducción y contraconcepción. Grandes problemas de salud, como el cáncer cérvico uterino, el SIDA y las enfermedades de transmisión sexual están ligados a la educación sexual.

Con la reducción y espaciamiento de los nacimientos también se mejora la calidad de vida de centenares de millones de niños del mundo, disminuye la incidencia y gravedad de la desnutrición y favorece la atención infantil al poder dedicar los padres más tiempo, energía e ingresos a criar un número más reducido de hijos.

> Uno de los mayores errores de nuestro tiempo —*dice el UNICEF*— es no hacer realidad el potencial de la planificación familiar para mejorar la calidad de vida en el planeta.

Por cierto, no todos los factores son cuantificables. Un informe del UNICEF advierte que "en las sociedades más pobres los hijos pueden constituir una de las pocas fuentes de orgullo y alegría, de cambio y de esperanza, en unas vidas a menudo monótonas, difíciles y resignadas".

Cuando la mortalidad infantil es elevada, muchos padres

compensan las pérdidas teniendo un número de hijos superior al que realmente desean. Sin embargo, cuando tienen conocimientos sobre la supervivencia infantil y son conscientes de la importancia de la planificación familiar, los padres refuerzan su autoconfianza lo que resulta crucial en la reducción de la mortalidad infantil.

La diferencia entre los padres que saben cómo regular la fecundidad y cuidar al recién nacido con aquellos que están confusos o ignoran todo al respecto, hace que la tasa de mortalidad aumente o disminuya. En consecuencia, la reducción de la mortalidad infantil puede contribuir a la formación de la familia en base a decisiones conscientes y no ya como fruto del azar.

En todo caso, la experiencia indica que a menos que se reduzca la mortalidad de los menores de cinco años, se proteja a los ancianos y que la agricultura sea rentable, no habrá propaganda ni incentivos que convenzan a los pobres de las aldeas sobre las ventajas de una familia pequeña.

Por su lado, los chicos tampoco tienen información. En la mayor parte de los países latinoamericanos la inexistencia de programas educativos a nivel nacional hace que los jóvenes lleguen a su primera relación sexual sin saber nada.

Mercedes Sosa: *Cien o mil millones de dólares no van a solucionar nada si es que en cada hombre y en cada mujer está ausente la conciencia del acto de procrear. Creo que se debe persuadir a la gente en el sentido de que traer un niño al mundo es algo importante y gratificante. Pero cuando se traen niños a las villas de emergencia, el problema va mucho más allá y es difícil de afrontar. La misión no es distribuir dinero sino información permanente sobre la responsabilidad que conlleva traer un niño al mundo.*

Cuantos menos mejor

La experiencia de *México* es demostrativa. De acuerdo con lo previsto en 1977, el crecimiento demográfico anual de 3.2% debía ser reducido a 2.5% en 1982, a 1.3% en 1994 y a sólo uno por ciento en el año 2000. No obstante, en 1982 el modelo neoliberal entró en acción y la planificación familiar dejó de tener prioridad.

En México, las mujeres sin educación tienen una fecundidad promedio de 5.6 hijos al final de su vida reproductiva; de 4.3 con primaria incompleta; 3.2 con primaria completa y 2.4 con secundaria.

Una madre mexicana de seis mujeres pregunta sin rodeos:

¿Acaso ustedes nos mantendrán cuando seamos viejos?

Otra mujer con un hijo y una hija, planteó: "¿Alguna vez vio usted una carreta de bueyes tirada por un solo buey? Necesita por lo menos un par, así, si uno muere, por lo menos seguirá el otro".

Y un agricultor: "Tenemos que tener más hijos. Yo no puedo pagar mano de obra y necesito gente confiable que me ayude en el trabajo".

En los últimos veinte años, más del 60% de las mujeres mexicanas que accedieron a la información y la ayuda en el uso de anticonceptivos, la obtuvieron en las instituciones públicas de salud como el Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS).

La relación causal entre mayor pobreza, menor educación de la mujer y mayor tasa de reproducción demográfica hizo que el promedio de nacimientos en las áreas rurales, las más pobres del país, fuera de casi cinco hijos por mujer en el quinquenio 1987-1991.

La realidad obligó a dar un golpe de timón y en 1995, al menos en este ámbito y como veremos más adelante, el neomaltusianismo fue hecho a un lado con nuevas formas de encarar los desafíos pendientes.

234

En *Perú*, el promedio de fecundidad es de 3.2 hijos por mujer. Grupos de mujeres de 25 a 29 años presentan la máxima fecundidad. No obstante la significativa reducción de la fecundidad promedio, esta no ha tenido el mismo impacto en todo el país. Las que carecen de educación tienen en promedio cuatro hijos más que las que tienen educación secundaria. En las zonas urbanas presentan las mayores reducciones: dos niños por mujer. En el campo, donde el acceso es difícil y predominan tradiciones, costumbres y una educación deficiente, el promedio es el doble: 4.5 y 5 hijos.

Una de cada cinco adolescentes peruanas casadas se embaraza sin haberlo deseado y por no utilizar ningún tipo de método anticonceptivo. En 1986, sólo el 46% de las mujeres casadas los empleaban. En 1991, el 60% usaba algún método: ritmo, la minoría, y métodos modernos (DIU), esterilización o píldora la mayoría.

Desde los sesenta, *Chile* aplicó una política de planificación basada en criterios de salud. En el país andino la paternidad responsable es relativamente más avanzada que en otras naciones y las mujeres cuentan con más información respecto del control del número de hijos y las formas de prever el embarazo. Ello se ha traducido en la reducción de las tasas de natalidad. Sin embargo y contradictoriamente, el número de abortos es altísimo, como veremos más adelante.

En el quinquenio 1990-1995, Chile se convirtió junto a Cuba y Uruguay en el tercer país con más bajo nivel de fecundidad. Las autoridades chilenas aseguran que el gobierno no tiene una política de población explícita con objetivos demográficos. La planificación familiar, según dicen, está basada en razones de salud y derechos humanos.

El doctor René Castro, encargado del Programa de Salud Materno Perinatal del Ministerio de Salud, señala que la tarea de la actual administración no es poner metas de cobertura nacional en el uso de anticonceptivos sino definir en forma descentralizada la "cobertura ideal" en las distintas partes del país

y para los distintos grupos de riesgo de aborto (prostitutas en los puertos, trabajadoras agrícolas, jefas de hogar).

"La política de regulación de la fecundidad consiste en dar una atención de salud que evite el embarazo no deseado y el aborto", explicó Castro. En cuanto al uso de anticonceptivos el médico asegura que es una decisión de la pareja:

> Actualmente, independiente del estado civil, hay todo el acceso al programa de anticonceptivos a partir de los 15 años. La ausencia de restricciones no implica que se produzcan problemas con el personal en algunos consultorios donde por una reacción emocional frente a las menores de 18 años, se les niegan los anticonceptivos.

En Chile, el 74% de las usuarias del sistema público de salud usa el dispositivo intrauterino T de cobre; el 24% una única píldora anticonceptiva anovulatoria y casi el 3% emplea preservativos.

Confusionismo perverso

Abortar es una experiencia sórdida y una violencia que se ejerce sobre el cuerpo y sobre la conciencia de la mujer. Si a esto, que no es poco dramático y que muchas veces termina siendo trágico, se le agrega la amenaza, la persecución y la clandestinidad que implica la penalización legal, la culpa, el miedo y la impotencia pueden llegar a ser muy destructivos para las mujeres.

Lamentablemente, la confusión y el subjetivismo que asocia el aborto con la planificación familiar, la anticoncepción y el derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo nos revela que la "aldea global" aún es una utopía y que el mundo se encuentra enfrentado por tajantes divisiones culturales.

Ante un embarazo no deseado la futura madre tiene tres caminos igualmente perturbadores: el matrimonio forzado, el estigma de madre soltera o el aborto.

El embarazo adolescente se registra fundamentalmente en las clases más empobrecidas. "Las chicas de clase media y alta no es que se embaracen menos sino que abortan más", advierte Mercedes Fidalgo, ginecóloga infantojuvenil de Argentina.

Pero en casi todos los casos resulta escalofriante constatar que mantener en secreto a la mujer que está gestando un hijo insume más esfuerzos que el temor a un aborto. Y al sobrevenir el parto es común que se entable una lucha desgarradora entre el hijo y la madre en la que, de estar en juego las dos vidas, la ley ordena salvar la del niño y sacrificar la otra. La que nos amó "antes de conocernos" debe morir. La ley no explica por qué.

En el mundo se presentan 40 millones de abortos por año. Entre 26 a 31 millones son legales. En América Latina tienen lugar siete millones de abortos inducidos por año. El resto se practica en condiciones deplorables a causa de lo cual mueren cien mil mujeres por año.

Aunque no se dispone de datos confiables sobre el aborto ilegal las encuestas de salud reproductiva entre los adultos jóvenes indican que las adolescentes recurren con frecuencia al aborto para poner fin a los embarazos no deseados. La práctica se realiza en forma clandestina y sin las condiciones de asepsia requeridas lo que pone en peligro la salud de las jóvenes.

Entre las principales causas directas de mortalidad materna la OPS tiene registradas las toxemias y hemorragias (20% cada una), seguidas por el aborto (16%) y las complicaciones del puerperio (14%). Pero se presume que la cifra real de muertes registradas por aborto sea de mayor magnitud y que, como causa de muerte, esté encubierto en las causas referidas.

Conocer el número exacto de defunciones por causa de aborto es imposible debido a que su práctica, al ser clandestina, es ilegal. Pero en seis países de la región, Brasil, Colombia, Bolivia, México, Perú y Venezuela el aborto es la causa principal de defunción materna y una de las cinco principales a escala continental entre las jóvenes de 15 a 19 años.

En Perú, las cifras reales de aborto son muy superiores a las registradas en los establecimientos de salud. La información más reciente se remonta a 1987 cuando los abortos clandestinos dieron lugar al 34.6% de las hospitalizaciones. El 52% de las adolescentes limeñas atendidas en la maternidad sufrieron complicaciones en el parto lo cual reafirma la necesidad que tienen las mujeres de conocer y acceder a métodos anticonceptivos.

En Argentina se practican de 350 mil a 400 mil abortos al año. Los métodos rudimentarios y las pésimas condiciones de higiene causa la muerte diaria de más de cinco mujeres, o sea dos mil al año. En este país, el conservadurismo de los sectores dirigentes es de tal magnitud que en ocasiones aparecen propuestas como las del diputado que en septiembre de 1955 propuso que el Estado llevase un "Registro de Embarazo" para "cortar definitivamente las prácticas abortivas y prevenir la comercialización de niños".

El insólito proyecto apuntaba al control, seguimiento y "protección" de las mujeres desde su concepción hasta su efectivo nacimiento. Según el anteproyecto de ley toda mujer embarazada, al cumplir el segundo mes de gestación debía obligatoriamente dejar constancia de su estado en el Registro Provincial de las Personas más cercano a su domicilio. En caso de retraso la mujer sería multada con 20 dólares por cada mes de demora. Si no se presentaba se le castigaría con una multa de 100 dólares al solicitar el certificado de nacimiento del recién nacido. Asimismo, el profesional que asistiese a la madre en el parto sin la correspondiente constancia del Registro de Embarazo sería penado con una multa de 300 dólares. En caso de interrupción del embarazo, la mujer debía presentar ante el registro la historia clínica firmada por un médico con matrícula provincial.

Organizaciones femeninas y de legisladores del oficialismo y la oposición repudiaron el proyecto de ley.

En Chile, el Ministerio de Salud maneja la cifra de 150 mil abortos anuales. Altísima, si se considera que anualmente nacen 300 000 niños. Esto implica un aborto por cada dos nacimientos y la segunda causa de defunción materna.

236

Empero, a diferencia de las prejuiciadas autoridades de Argentina, las de Chile se aproximan al aborto como a un "problema de salud pública" antes que como un dilema moral. Concepción que a pesar de la ilegalidad del aborto ha facilitado la cobertura de servicios para que las jóvenes estén mejor atendidas que las Argentinas. Como dato curioso cabe recordar que Chile e Irlanda son los únicos países del mundo en los que aún esta pendiente la ley de divorcio.

Los estudios demuestran que el aborto legal disminuye la mortalidad y las complicaciones a más de que permitiría evitar decenas de miles de muertes por abortos ilegales. Alan Guttmacher, del Centro de Salud Reproductiva de Nueva York, dice que Chile tiene un porcentaje de 4.5 abortos por cada 100 mujeres en edad fértil, contra 2.7 de Estados Unidos. La moraleja es que la mujer norteamericana usa más métodos anticonceptivos y el aborto es su última opción, mientras que en Chile el aborto es visto por algunos sectores como un método anticonceptivo.

Siendo una de las principales causas de mortalidad materna y una lacerante realidad para las mujeres más pobres y desprotegidas, la ONU alerta sobre la necesidad de abrir los ojos y las voluntades y no permitir que las mujeres, en la mayoría madres de muchos hijos, sigan muriendo por abortos mal practicados a los que recurren por razones de pobreza o de imposibilidad física o emocional de traer más hijos al mundo.

Una manera de reducir la incidencia del aborto es incluir en los paquetes básicos de salud los temas de salud reproductiva, planificación familiar y atención a las enfermedades de transmisión sexual.

Durante la CIPD de El Cairo todos los gobiernos y ONG fueron llamados a ocuparse de manera franca y directa de la cuestión del aborto en malas condiciones (aborto inseguro) como un importante problema de salud pública.

Como dijo la doctora Nafis Sadik: "el aborto es el principal problema de salud pública relacionado con las mujeres en edad productiva". Para ella, el único modo de afrontar el problema es con políticas de salud que eliminen los "abortos realizados en malas condiciones", tal como quedó establecido en el compromiso número 8.25 del Programa de Acción de la CIPD.

VI. Género

Las niñas que están solas y esperan

La noción de "género"

Donde hay niños hay una edad de oro.

En el verso del romántico Novalis otro romántico, José Martí, encontró el título para la hermosísima revista infantil *La Edad de Oro*.

En la presentación del primer número, el cubano escribe:

> El niño nace para caballero, y la niña para madre.

Más adelante, Martí parece retractarse y añade:

> Las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo; como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quién hablar, porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y de modas.

El tema de la discriminación de las niñas estuvo presente en los debates de las reuniones cumbres comentadas en los capítulos anteriores donde corrientes muy poderosas del pensamiento y de la acción social han rebasado la mera condición de "tendencias" y están intercediendo por un cambio civilizatorio profundo.

238

❖ **Zea, Leopoldo**
"El Positivismo y la Circunstancia Mexicana"
F.C.E., 1985 (págs. 17 – 52)

I. LA FILOSOFÍA Y SU HISTORIA

§ 1. Planteamiento del problema

El tema de este trabajo, el positivismo en México, plantea en su mismo título lo que ha sido el problema de toda filosofía; se puede decir, el problema de la filosofía. El problema que plantea es el de las relaciones entre filosofía e historia, entre las ideas filosóficas y la realidad de las cuales han surgido estas ideas. El positivismo es un concepto que expresa un conjunto de ideas, las cuales, al igual que otros muchos sistemas filosóficos, pretenden o han pretendido poseer un valor universal. Es decir, pretenden valer como soluciones a los problemas que se plantea el hombre, cualquiera que sea su situación espacial o temporal, geográfica o histórica.

Partiendo de este supuesto, el de la validez universal de un método o doctrina filosófica, no se podría decir, por lo que se refiere al positivismo, nada que no se refiriese a su pura constitución conceptual, a sus puros filosofemas, abstrayéndolo de toda relación espacial o histórica, es decir, abstrayéndolo de toda realidad, en su más lato sentido. Lo que se dijese del positivismo en México sería lo mismo que se puede decir del positivismo en Francia, en Alemania, en Inglaterra, o en cualquier otro país de la tierra. De acuerdo con esta manera de pensar, el positivismo de México no sería otra cosa que una reproducción del positivismo original. Del positivismo en México no se podría decir más de lo que se dice sobre las grandes corrientes positivistas de Europa.

Si así fuese, lo mejor sería hacer sobre estas grandes corrientes un estudio en que se analizasen sus ideas, sus conceptos, sus filosofemas, abstrayéndolos de sus hombres, de sus creadores, de sus "héroes", a la manera de Windelband en su *Historia de la Filosofía*.[1] No se podría hablar sino de una sola y válida filosofía positiva, la "descubierta" por aquellos "hombres", mejor dicho, *instrumentos* de la cultura, entre los que se destacan los nombres de Augusto Comte, Stuart Mill y Herbert Spencer. Lo hecho por los positivistas mexicanos apenas tendría importancia. Sería menester que hubiesen hecho en el campo de las ideas positivas algún "descubrimiento" capaz de ser elevado a concepto universal válido para todo hombre, cualquiera que fuese su lugar en el mundo.

[1] W. Windelband, *Historia de la Filosofía*. Trad. del alemán por Francisco Larroyo, tomo I. México, 1941.

De hecho, esto fue lo que pretendieron nuestros positivistas. Creyeron poseer un método filosófico al cual se podría someter todo lo existente. Se consideraron poseedores de una verdad válida para todos los hombres y en su nombre atacaron todas aquellas verdades que no se conformaban con la suya. La historia no fue para ellos sino la penosa marcha que conducía a las verdades positivas. Los hombres no podían ser sino positivistas *completos* o *incompletos*. No contaban los hombres, sino las ideas que tenían esos hombres. Horacio Barreda, hijo de Gabino Barreda, consideraba que no se podía dar a los positivistas el nombre de *comtianos*, porque el mismo Comte podía no ser un positivista completo, si en alguno de los diversos aspectos de la exposición de sus ideas había descuidado el método positivo. Positivistas completos —dice este pensador mexicano— no son sino aquellos que en todas sus investigaciones aplican el método positivo; y positivistas incompletos son aquellos que se sirven de otros métodos que no son los positivos.[2]

Conforme a esta concepción filosófica, hablar del positivismo en México sería hablar de las aportaciones hechas por los positivistas mexicanos a la doctrina o ciencia positiva. Labor, por supuesto, de mucho interés e importancia. Habría que investigar qué novedades aportaron nuestros positivistas en el campo de las ideas positivas, mostrando aquellas ideas que mereciesen un lugar en lo que Windelband ha llamado "reino de lo intemporal y de lo eternamente válido". Habría que reclamar un puesto para estas ideas en la historia de la filosofía universal. Pero esto sólo valdría para las ideas, no para los hombres que las habían descubierto. El puesto reclamado sería para unas ideas que ya no serían nuestras porque pasarían a formar parte de lo universal. Los hombres que las descubrieron, la cultura en que ellos se formaron, no contarían sino como instrumentos al servicio de ese reino de lo intemporal y de lo eternamente válido. La biografía de estos hombres, la historia de la cultura en que se formaron carecería de interés. No pasaría de ser una mera curiosidad anecdótica o erudita sin trascendencia alguna. Si esas ideas no las hubiesen descubierto estos hombres, las habrían descubierto otros. Las ideas estarían, como los astros, vagando por el cielo, en espera del observador que las descubriese. Y en este su descubrimiento no valdría el observador por lo que es como hombre, como ente que vive y muere, goza y sufre, sino por el instrumental usado por él. Entendiendo por instrumental, tanto el puramente material, como lo es el telescopio del astrónomo, cuanto el metodológico utilizado por el mismo astrónomo en sus cálculos y el filósofo en sus investigaciones. Ambos instrumentos de carácter mecánico.

[2] Horacio Barreda, "La Enseñanza Preparatoria ante el tribunal formado por el Bonete Negro y el Bonete Rojo" en *Revista Positiva*, tomo IX. p. 473. México, 1909.

239

En esta situación no importaría lo mexicano de la aportación al conjunto de las ideas de la filosofía positiva. El hecho de ser positivistas mexicanos los que hiciesen alguna aportación no pasaría de ser un mero incidente. Estas aportaciones muy bien pudieron haberlas hecho hombres de otros países. Pero la cosa sería más grave aún si nos encontrásemos con que nuestros positivistas no habían aportado nada que mereciese pertenecer a ese reino de lo eternamente válido. Podríamos encontrarnos con que nuestros positivistas no hacen otra cosa que repetir, que calcar las ideas de la filosofía positiva tal como han sido expuestas por otros pensadores; y lo que es peor todavía, que muchas veces estas ideas han sido mal copiadas, mal calcadas, es decir, mal interpretadas por nuestros positivistas. Nos podríamos encontrar con que en vez de aportar ideas en el reino de lo eternamente válido, han tomado ideas de este reino y les han dado un valor limitado, circunstancial, sólo vigente para los mexicanos en una determinada etapa de la historia de México.

¿Bastaría esto para que perdiese interés la investigación sobre tales ideas? Pienso que no. Considero que es esta limitación, que son estas limitaciones de nuestros positivistas lo que debe importar a una tesis que trate del positivismo en México. Lo otro, lo perfecto, lo bien calcado o copiado, no importa; para eso nada mejor que ir a los originales. En cuanto a la aportación que nuestros positivistas hayan hecho a la filosofía positiva en un sentido de validez universal, si lo hay, tiene que encontrarse en esta personal forma de interpretar los filosofemas de la filosofía positiva. Así, nuestro problema es considerar al positivismo como lo dice el título de esta tesis, *en* México. Es decir, debemos ver al positivismo en una relación muy particular, en una relación parcial, en relación con una circunstancia llamada México; en relación con unos hombres que vivieron y murieron o viven en México, que se plantearon problemas que sólo la circunstancia mexicana en ciertos momentos de su historia podía plantearles. No debemos ver al positivismo en su relación universal, porque entonces lo hecho por los positivistas mexicanos nos parecerá incomprensible.

§ 2. Ideas en torno a la historia de la filosofía

El problema que nos plantea el caso particular del positivismo en México, es el mismo que se ha planteado a la filosofía contempo-

ránea: el de las relaciones de la filosofía con su historia. Ortega y Gasset en varias de sus obras, pero en especial en su prólogo a la *Historia de la Filosofía* de Emilio Bréhier, se ha planteado este problema.[3] La historia de la filosofía, nos dice el pensador hispano, no ha sido sino historia de ideas abstractas, descarnadas, desligadas de sus creadores. Ahora bien, una historia de la filosofía en que las ideas filosóficas están abstraídas de los hombres que las crearon y de las circunstancias de estos hombres, no puede ser historia; porque de lo abstracto no puede haber historia, sólo hay historia de la vida humana. Abstraer las ideas de sus circunstancias es abstraer la filosofía de su historia. "Una *historia de la filosofía*, como exposición cronológica de las doctrinas filosóficas —dice Ortega— ni es historia ni lo es de la filosofía."[4]

Ortega considera que no existen ideas eternas, sino tan sólo ideas circunstanciales. Una idea no viene a ser sino la forma de reacción de un determinado hombre frente a su circunstancia. El pensamiento no existe sino como un diálogo con la circunstancia. El hombre cuando filosofa se dirige a su circunstancia y le pide le diga en *humano* lo que ella es. Las fórmulas filosóficas, los métodos, los filosofemas, no son otra cosa que la expresión verbal, es decir, humana, de cómo el hombre entra en relación con su circunstancia, dialoga con ella. García Bacca nos expresa muy bien este diálogo del hombre griego con su circunstancia: ...el griego, por su estructura vital, 'decía' en voz alta lo que silenciosamente las cosas 'eran' ".[5] Las cosas no podían decir lo que son, era el hombre el que se lo preguntaba y luego lo decía en alta voz. "La naturaleza —nos dice Heráclito— ama el esconderse",[6] pero —nos dice a continuación— como "el rey cuyo oráculo está en Delfos, ni dice, ni calla, sino hace señales".[7] Al hombre tocaba interpretar estas señales, traducidas al lenguaje humano. A esta tarea de decir en alta voz las cosas, es a la que ha llamado el griego filosofía.

Lo que se dice de la filosofía griega vale para toda filosofía. La filosofía trata de decir en voz alta, es decir, en humano, aquello

[3] José Ortega y Gasset, "Ideas para una historia de la filosofía". Prólogo a la *Historia de la Filosofía* de Émile Bréhier. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1942.

[4] J. Ortega y Gasset, *ob. cit.*

[5] Juan David García Bacca, *Introducción al filosofar*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1939.

[6] Heráclito, *Fragmentos*. Trad. directa del griego por José Gaos. Frag. 10. México, Alcancía, 1939. Reeditados en *Antología Filosófica*. I. *La filosofía griega*. México, La Casa de España en México, 1941.

[7] Heráclito, *ob. cit.* frag. 11.

240

con que tropieza en su circunstancia. Mientras no puede decirlo, las cosas con las que tropieza se le presentan como problemáticas, oscuras, y por lo mismo peligrosas. La historia de la filosofía se presenta como un estar buscando claridad, un estar alumbrando las cosas con las cuales se tropieza el hombre, para esto, para no tropezar más.

Ahora bien, si a una historia de la filosofía se le escamotea uno de los protagonistas, es decir, si en una historia de la filosofía no se habla sino de las ideas, de las palabras, de los símbolos de que se ha servido el hombre para interpretar su circunstancia, abstrayéndolos de dicha circunstancia, de los hombres que los crearon, entonces, como dice con razón Ortega, "no es ni historia ni lo es de la filosofía". Para entender, para poder comprender el sentido de la filosofía, es menester tomar a ésta en su relación circunstancial, es decir, histórica. Los filosofemas de toda filosofía no valen por sí mismos, sino por su contenido, que siempre es circunstancial, histórico.

Ortega nos ha dicho que "la idea es una acción que el hombre realiza en vista de una determinada circunstancia y con una precisa finalidad".[8] Y en esto coincide con las ideas de Benedetto Croce sobre las relaciones entre historia y filosofía, entre la acción y el pensamiento. Para Croce ningún conocimiento concreto puede dejar de estar, como juicio histórico, ligado a la vida, a la acción.[9] La historia no es posible sin un elemento, un concepto; como tampoco es posible la filosofía sin un elemento intuitivo, histórico. En otras palabras, la historia no es posible sin la filosofía, ni la filosofía sin la historia. Toda filosofía es obra de un hombre y como tal se realiza en un determinado tiempo y lugar, siendo ésta la razón de su condición histórica. Toda filosofía tiene su verdad en su adecuación con la realidad, sólo que esta realidad no es permanente, sino histórica. No es posible saltar la barda de la historia. Cuando cambia la historia, necesariamente tiene que cambiar la filosofía, puesto que ésta no puede ser sino filosofía de una realidad y esta realidad es histórica. Así, no es posible desligar la historia de la filosofía, ni la filosofía de la historia. Cada historia tiene su filosofía, es decir, una forma de expresión conceptual que le es propia; y cada filosofía tiene *su* historia, es decir, un contenido o realidad que le es propio.

[8] José Ortega y Gasset, *ob. cit.*

[9] Benedetto Croce, *La historia como hazaña de la libertad*. Trad. de Enrique Díez-Canedo. México, Fondo de Cultura Económica, 1942.

§ 3. Verdades eternas y verdades circunstanciales

El problema de las relaciones de la filosofía con su historia está íntimamente ligado al problema de la verdad. Según sea el concepto que de la verdad se tenga, será la idea que se tenga respecto a las relaciones entre filosofía e historia. Si la verdad es concebida como algo intemporal, eterno, las relaciones entre la filosofía y la historia serán puramente accidentales. Las verdades de la filosofía serán verdades con independencia de cualquier realidad histórica. En cambio, si la idea que se tiene sobre la verdad es la de que ésta es de carácter circunstancial, las verdades de la filosofía estarán ligadas entonces a un determinado espacio y tiempo. Las verdades serán históricas.

Una filosofía que considera a sus verdades como eternas, verá en éstas sus verdades, soluciones para todos los posibles lugares y tiempos. Se hablará de una Filosofía con mayúscula, de la Filosofía en oposición a las verdades de las otras filosofías. Porque lo grave es esto: que cada filosofía, que cada sistema filosófico, pretende ser la Filosofía, pretende tener la Verdad, viendo en las demás filosofías, eso, filosofías, así, con minúscula; y en sus verdades, simples verdades accidentales, ceguera, error, ignorancia, incapacidad para alcanzar la verdad eterna, la única.

Frente a una filosofía con pretensiones de poseer verdades eternas, no cabe otra filosofía. No puede haber sino una Filosofía, las demás serán filosofías, es decir, errores. El error estará precisamente en lo circunstancial, en lo histórico, en lo que cambia. Lo eterno está sobre toda historia, sobre toda circunstancia. De acuerdo con este criterio, la historia de la filosofía no será sino la historia de los mayores o menores errores filosóficos, según que se aproximen menos o más a la filosofía que profesa el autor de la historia. Toda la historia de la filosofía girará en torno a la filosofía profesada por el historiador de la filosofía, considerando como más o menos verdaderas, más o menos ciertas, aquellas filosofías que se acercan más o menos a la filosofía considerada como la verdadera. Si la filosofía considerada como verdadera es vista dinámicamente, como sucede con el positivismo y el hegelianismo, lo histórico, lo circunstancial no serán sino pasos inevitables para llegar a la verdad eterna. Cada filosofía no será sino un paso más en el camino que lleva a la verdad de la filosofía que se profesa. Y las otras filosofías, las que coexisten con la filosofía considerada como verdadera, sin reconocerla como tal, no vienen a ser sino filosofías anacrónicas, filosofías que no quieren reconocer que su tiempo ha pasado. Estas filosofías que no quieren reconocer que su valor como

241

verdaderas dependía del desarrollo de la filosofía verdadera, quedan frente a esta filosofía poseedora de la verdad como obstáculos que hay que quitar. Esto nos lo mostrará muy bien la filosofía sostenida por los positivistas mexicanos en su lucha contra las doctrinas filosóficas con las cuales tuvieron que enfrentarse.

Esta pretensión de cada filosofía, de ser la única y posible filosofía, por poseer cada una la verdad, ha hecho de la historia de la filosofía una historia de las contradicciones filosóficas. Si el historiador de la filosofía profesa una determinada doctrina filosófica, tratará de enfrentar su filosofía a las demás doctrinas filosóficas, mostrando sus errores; le merecerán alabanza aquellas doctrinas que más cercanas estén a su filosofía, y desaprobará aquellas que le estén más alejadas.

Ha sido en nuestros días cuando la filosofía, consciente de este su carácter contradictorio, ha buscado una solución a su problema, al problema de la verdad, que es el problema propio de la filosofía. La conclusión a que se ha llegado es la de que no existen tales contradicciones. Que lo que parecen contradicciones no son sino diversas soluciones dadas en otras tantas diversas situaciones. Las verdades de la filosofía no son verdades absolutas en el sentido de eternas, sino absolutas en un sentido circunstancial, es decir, que valen en forma absoluta para una circunstancia dada. Los problemas que se plantea el hombre, son problemas que tienen su origen en su circunstancia; de aquí que sus soluciones sean también circunstanciales. Las verdades de la filosofía aparecen como contradictorias porque se quiere que las verdades, las soluciones de una determinada circunstancia histórica valgan para todas las circunstancias que se presenten. La pretensión de hacer de una verdad circunstancial una verdad eterna da lugar a las contradicciones. Juzgar, calificar todas las verdades que ha ofrecido la filosofía en su historia con el criterio de una verdad considerada como absoluta, es estar dispuesto a polemizar, a negar a todas las demás filosofías, a considerar todas las demás verdades de la filosofía como errores.

Desgraciadamente, parece que esto es inevitable. La filosofía contemporánea, tratando de evitar contradicciones, considerando que las verdades de la filosofía no son sino verdades de carácter circunstancial, está afirmando una serie de verdades que considera como absolutas. Al negar que existen verdades eternas, está afirmando una verdad que pretende ser absoluta, está entrando en polémica con otra concepción de la filosofía. De hecho esta polémica se ha entablado, enfrentándose aquellas filosofías que pretenden que sus verdades tienen un carácter absoluto, eterno, con aquellas

filosofías que afirman en una forma no menos absoluta que las verdades de la filosofía son verdades circunstanciales.

§ 4. El método histórico en la filosofía

Sin embargo, aunque es muy importante el problema que en torno a la verdad se ha planteado en la filosofía contemporánea, no es el problema de esta tesis. Este problema se nos habrá de plantear al estudiar a nuestros positivistas, al considerar sus polémicas con las concepciones filosóficas que no eran las suyas. Lo importante es el método a que ha dado lugar la tesis filosófica que considera a las verdades de la filosofía como verdades circunstanciales. Este método de interpretación de la filosofía es el histórico.

De acuerdo con este método, se toma a la verdad o verdades de la filosofía que se quiere interpretar y se las inserta en su circunstancia histórica. En vez de tomarse las ideas en abstracto como lo hacen las concepciones filosóficas con pretensiones de eternidad, se considera a las ideas en su concreción histórica. En vez de abstraer las ideas, se las liga con las demás expresiones de la cultura en que han surgido. Los filosofemas, los conceptos, las verdades de la filosofía son considerados como expresiones de una cierta visión del mundo en la cual participan las demás formas de la cultura. Bernhard Groethuysen nos dice respecto a la filosofía: "Lo que el filósofo ve, lo que interpreta, no es, en efecto, el mundo sin más, sino justo este mundo de que él y todos los demás hombres de su tiempo son nativos: el mundo espiritual patria de todos ellos."[10] Existe un mundo anterior a toda interpretación filosófica. Este mundo se presenta bajo las formas más diversas, una de las cuales es la filosofía; pero más allá de todas estas formas está una manera de sentir el mundo, de sentir la vida, que es propia de unos determinados hombres. Si se quiere entender una filosofía, es menester preguntarse por ese fondo del cual es expresión conceptual. Es menester preguntarse cómo vivieron, es decir, qué sintieron, qué quisieron, qué soñaron, con qué dificultades tropezaron, los hombres autores de una determinada filosofía.

Como se ve, a diferencia de las corrientes interpretaciones de la filosofía, lo que a esta interpretación importa no son las ideas, los filosofemas, sino los hombres autores de estas ideas y filosofemas. La interpretación de las ideas filosóficas es la vía de acceso para interpretar al hombre. Se quiere conocer al hombre y una de las vías para conocerle es la filosofía. El hombre es un ente que entre otros muchos quehaceres tiene el de la filosofía. Pues bien, si se quiere conocer al hombre, si se quiere saber qué clase de ente es el hombre, es menester interpretar sus diversos quehaceres; tratar de saber por qué hace unas cosas y no otras, y entre estas cosas está la filosofía.

[10] Bernhard Groethuysen, *El Origen de la Burguesía*. Trad. de José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, 1943.

Lo que importa no son las concepciones filosóficas por sí mismas, sino el porqué de estas concepciones filosóficas. Este "porqué" se encuentra en la historia. Es menester buscar en la historia de la cultura dónde existieron estos hombres, y en sus propias biografías, el porqué de sus concepciones filosóficas. De aquí la necesidad de aplicar a la filosofía un método histórico, de hacer con la filosofía lo que se ha hecho con otras formas de expresión de la cultura como lo son el arte, la religión, la política, el lenguaje, etcétera. La filosofía alcanza su comprensión situada en un horizonte histórico.

La interpretación histórica de la filosofía ha permitido eliminar las contradicciones con que se tropezaban los historiadores de la filosofía. Lo que parecían contradicciones se han presentado como diversas etapas de un desarrollo cultural. Las contradicciones que solían encontrarse en un mismo pensador se han presentado, a la luz del método histórico, como el natural resultado, la natural consecuencia, de las diversas etapas vitales, biográficas, del filósofo. Un pensador filosófico puede sufrir, y de hecho sufre, la influencia de diversas circunstancias, siendo estas circunstancias las causantes de los cambios sufridos en su pensamiento. Si se toma a un filósofo en bloque, presentando su filosofía como unidad, lo natural es que se encuentren multitud de contradicciones, que se encuentre que unas veces dice sí, cuando otras dice no. Pero esto no sucederá si se sitúan estos *sí* y estos *no* en el lugar que les corresponde históricamente. Entonces se les puede analizar a la luz de las circunstancias que provocaron tales afirmaciones y tales negaciones.

La operación que con el método histórico se realiza en la historia de la filosofía, tanto en su aspecto general como en el particular, al referirse a un pensador o a una doctrina, se realiza también sobre conceptos particulares de la filosofía, sobre filosofemas. Estos conceptos suelen presentar en la historia de la filosofía una misma forma, pero con un contenido completamente diverso. Si se comparan los filosofemas utilizados por dos o más culturas diversas, se encuentra que estos filosofemas aunque se presenten verbalmente como los mismos, tienen contenidos que cambian. Trabajos de este tipo son los que han realizado, entre otros muchos, Groethuysen al comparar el diverso sentido que adquieren los mismos conceptos en la cultura cristiana y en la cultura burguesa del siglo

242

XVIII,[11] Paul Hazard, al señalar la crisis que sufre la conciencia europea a fines del XVII y principios del XVIII.[12] El filósofo español Xavier Zubiri ha hecho también un interesante estudio de estos cambios de sentido de los conceptos filosóficos, al comparar, en su trabajo *Sobre el problema de la filosofía*,[13] el diverso sentido que adquiere la palabra verdad en la filosofía griega y en la filosofía cristiana. Esta misma operación ha realizado Ortega en diversos trabajos al comparar los problemas que se planteaba la cultura llamada moderna y los que se tiene que plantear nuestra cultura.[14]

Es esta misma forma de interpretación la que ha utilizado Max Scheler llamándola *sociología del saber*.[15] Y la utilizada por Karl Mannheim y a la que ha dado el nombre de *sociología del conocimiento*.[16] Por medio de estos métodos de interpretación, se han mostrado los diversos sentidos que puede tener un concepto. Y esta diversidad de sentidos tiene su explicación en hechos históricos, en las diversas formas de vida de los sujetos de tales conceptos. Un mismo concepto puede tener en una misma cultura, en un mismo ambiente cultural, diversos sentidos, dependiendo esta diversidad de la situación social en que se encuentran los grupos que lo utilizan, de su educación, de sus creencias, etc. Varios hombres, o varios grupos sociales, pueden no ponerse de acuerdo sobre el sentido que tiene una palabra, proviniendo este desacuerdo de la diversidad de las situaciones en que se encuentran estos hombres o grupos sociales. Cada grupo, nos dice Mannheim, tratará de interpretar un determinado concepto de acuerdo con sus intereses. La palabra, el concepto *libertad* será entendido por quienes tienen el poder social en forma diversa a la forma en que lo entienden quienes no tienen este poder.[17]

La aplicación de este método al trabajo que nos hemos propuesto, nos hará ver con mayor claridad lo que se desea, es decir, nos hará ver al positivismo en México. Podremos ver cómo ha sido interpretado el positivismo por nuestros pensadores. Podremos ver por qué y cómo ha sido también esta doctrina importada a México. *El*

[11] B. Groethuysen, *ob. cit.*

[12] Paul Hazard, *La crisis de la conciencia europea*. Trad. de Julián Marías. Madrid, Pegaso, 1941.

[13] Xavier Zubiri, "Sobre el problema de la filosofía", en *Revista de Occidente*. Año XI, núms. CXV y CXVIII. Madrid, 1933.

[14] Entre otros en *El tema de nuestro tiempo* y *La rebelión de las masas*.

[15] Max Scheler, *Sociología del Saber*. Trad. de José Gaos. Madrid, Revista de Occidente, 1935.

[16] Karl Mannheim, *Ideología y Utopía*. Trad. de Salvador Echavarría. México, Fondo de Cultura Económica, 1941.

[17] K. Mannheim, *ob. cit.*, y *Libertad y Planificación Social*. Trad. de Rubén Landa. México, Fondo de Cultura Económica, 1942.

243

positivismo será una doctrina con pretensión universal, pero la forma en que ha sido interpretada y utilizada por los mexicanos, es mexicana. Para poder saber lo que de mexicano hay en esta interpretación, es menester ir a nuestra historia, a la historia de los hombres que se sirvieron del positivismo para justificar ciertos intereses, que no son los mismos de los positivistas creadores del sistema.

II. EL POSITIVISMO EN LA CIRCUNSTANCIA MEXICANA

§ 5. Interpretaciones dadas al positivismo en México

Así como tratándose de la filosofía universal se han dado interpretaciones de carácter abstracto, es decir, desligadas de sus circunstancias, en la misma forma se ha solido interpretar al positivismo en México. Sin embargo, esta interpretación es la menos corriente. Más bien se ha dado como defensa de los propios positivistas frente a los ataques de quienes combatieron al positivismo en México. Desde luego, son también los propios positivistas mexicanos los que consideraron que su filosofía tenía un carácter universal y eterno. Que la filosofía positiva y el método positivo, eran la filosofía y método verdaderos, y que las demás filosofías no eran sino el producto de conciencias no emancipadas, pero éste será uno de los temas de este trabajo. Por lo general, y esto parece ser algo propio de México, se tiende a interpretar al positivismo de México en términos no abstractos, sino concretos; casi, podríamos decir, en términos de política militante.

Pienso que esto tiene su explicación en el hecho de que se trata de una doctrina importada a México para servir directamente a un determinado grupo político, o para servir de instrumento a un determinado grupo social en pugna con otros grupos. La filosofía positiva no ha sido un simple objeto de estudio, de cátedra, de escuela. No se la ha podido estudiar con la serenidad con que se puede estudiar el platonismo o el kantismo. El positivismo no llegó a México como una doctrina nueva a la que había que estudiar para estar al tanto de las expresiones de la cultura. No fue una doctrina para discutir en círculos culturales, sino una doctrina que se discutió en la plaza pública. Se trata de una doctrina filosófica puesta al servicio de un determinado grupo político y social en contra de otros grupos. El positivismo fue una filosofía utilizada como instrumento por un determinado grupo de mexicanos. De aquí que en México no sea posible desligar al positivismo de una determinada forma de política y de un determinado grupo social. Los positivistas mexicanos eran muy conscientes de este carácter instrumental de su filosofía. Cuando afirmaban el valor universal de su filosofía estaban afirmando en forma bien consciente el derecho a la preeminencia social de la clase que representaban. Quizá es éste uno de los pocos ejemplos en que la filosofía se presenta menos enmascarada, diciendo más abiertamente lo que quiere.

241

Este carácter del positivismo en México, abiertamente ligado a un grupo social y con pretensiones políticas precisas, ha determinado las interpretaciones políticas que casi siempre se le han dado. Las interpretaciones que se han dado al positivismo en México han estado determinadas por la posición social, política o religiosa de sus intérpretes. Existe una interpretación que podríamos llamar de "derechas", casi siempre hostil al positivismo de México, y una interpretación de "izquierdas", en muchos puntos conforme con el positivismo. A esto se deben interpretaciones como la de Emeterio Valverde Téllez, en la que se dan los más duros calificativos a los positivistas mexicanos.[18] O bien la devoción, en muchas formas expresada por los grupos de izquierda, hacia la figura de Gabino Barreda. En un último trabajo sobre el positivismo de México, el de José Fuentes Mares, en el que se hace una excelente exposición del mismo, no falta la interpretación crítica derivada de las ideas políticas que el autor sostiene.[19] Se trata, como se ve, de una filosofía viva aún; de una filosofía en torno a la cual no se han borrado las pasiones.

§ 6. La generación que siguió al positivismo

El positivismo de México fue combatido duramente por distintos grupos políticos y religiosos. Estos grupos políticos y religiosos estaban representados por los llamados jacobinos y por los católicos. De la polémica sostenida por los positivistas mexicanos contra estos dos grupos habremos de tratar con amplitud en este trabajo. Pero hubo un grupo contra el cual se tuvo que enfrentar el positivismo de México, un grupo formado en su propio seno, dentro de sus formas educativas. Se trata de un grupo de jóvenes que se sintieron estrechos dentro de la filosofía que se les había inculcado. Este grupo salió fuera de la doctrina en que se había formado y buscó nuevos horizontes. Se trata de una generación de autodidactas, de hombres que tuvieron que buscar fuera de la circunstancia cultural en que se encontraban una nueva forma de sentir la vida. Este grupo fue el de la generación llamada del Ateneo de la Juventud.

"El positivismo de Comte y de Spencer —dice José Vasconcelos, uno de los líderes de este grupo— nunca pudo contener nuestras

[18] Emeterio Valverde Téllez, *Bibliografía filosófica mexicana*. t. II. León, Gto. México, Imprenta Jesús Rodríguez, 1913.

[19] José Fuentes Mares. "Prólogo" a Gabino Barreda, *Estudios*. Biblioteca del Estudiante Universitario. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1941, Alberto Bremauntz en *La educación socialista en México*, México, 1943, presenta a la reforma educativa de Barreda como un antecedente de la escuela socialista.

aspiraciones; hoy, que por estar en desacuerdo con los datos de la ciencia misma se halla sin vitalidad y sin razón, parece que nos libertamos de un peso en la conciencia y que la vida se ha ampliado."[20] Es un grupo que se sentía sin tarea, sin misión por cumplir dentro de la doctrina positiva. Considera que dentro del positivismo todo está ya hecho, que no queda nada por hacer. Este grupo tendió a interpretar el positivismo dentro de esta su ansia por intervenir en la vida cultural, intervención que se encontraba obstaculizada por los viejos positivistas sus maestros. Antonio Caso, el más brillante y más agudo polemista del grupo, considerará al positivismo como una filosofía de mediocres, de irresponsables. Llama al positivismo una doctrina que "ahorraba el pensar". Caso compara la doctrina de los jacobinos, de los revolucionarios que antecedieron a los positivistas, y se encuentra con que los primeros fueron hombres de ideales, hombres que pecaron por su extremado idealismo. Estos hombres, nos dice Caso, quisieron dar a México una serie de derechos absolutos, un gobierno perfecto, una república ideal, una Utopía, pero se olvidaron de que "no legislaban para la eternidad ni para los arquetipos incorruptibles de Platón, sino para los mexicanos".[21] A este grupo de idealistas había de seguir un grupo de serenos realistas cuya política debería basarse en la inducción social. Este grupo fue el de los positivistas.

El positivismo formó hombres prudentes, indiferentes, juiciosos y sumisos. "El positivismo —dice Antonio Caso— formó una generación de hombres ávidos de bienestar material, celosos de su prosperidad económica, que, durante treinta años, colaboraron en la obra política de Porfirio Díaz."[22] Alfonso Reyes nos dice a su vez, recordando la época en que su generación se enfrentó a los positivistas: "Bajo el signo de Porfirio Díaz en aquellos últimos tiempos, la historia se detiene... nuestros directores positivistas tenían miedo de la evolución, de la transformación... México era un país maduro no pasible de cambio..."[23] De una era de lucha, de transformaciones, de ideales, se pasaba a una era de conformismos, de mediocridades y retroceso. Ésta era la interpretación que del positivismo hacía la generación que le había seguido.

Lo importante de esta interpretación es la relación que establecía entre la doctrina y la realidad social. Al positivismo no se le

[20] José Vasconcelos, conferencia sobre "Don Gabino Barreda y las ideas contemporáneas", *Conferencias del Ateneo de la Juventud*. México, Imprenta Lacaud, 1910.

[21] Antonio Caso, *Filósofos y doctrinas morales*. México, Porrúa Hnos., 1915.

[22] A. Caso, *ob. cit.*

[23] Alfonso Reyes, *Pasado inmediato*. México, El Colegio de México, 1941.

atacaba tanto en sus filosofemas, como en la realidad de la cual consideraban eran expresión estos filosofemas. El positivismo no era otra cosa que una doctrina que ahorraba a un grupo de mediocres el pensar. El positivismo representaba la doctrina de la cual este grupo de mediocres se servía para guardar sus intereses. Más bien que tratarse de una doctrina filosófica, se trataba de una doctrina política puesta al servicio de una facción política. Cuando se atacaba a la doctrina positiva, no era tanto la doctrina a la que importaba combatir, sino al grupo político que se escudaba en ella. El Porfirismo y el grupo político llamado de los *Científicos* eran los que se expresaban por medio del positivismo. El positivismo no era sino la expresión ideológica de este grupo social.

El positivismo era —de acuerdo con la interpretación de la generación del Ateneo— el instrumento ideológico del cual se servía una determinada clase social para justificar sus prerrogativas sociales y políticas. "Escritores y educadores del viejo tipo científico —dice Vasconcelos—, expresaron con frecuencia la opinión de que nuestro pueblo, particularmente el indio y la clase trabajadora constituían una casta irredimible, ... y afirmaron, asimismo, que toda esta población oprimida era totalmente incapaz de derrocar el despotismo militar y político de Porfirio Díaz. Y, sin embargo... la Revolución y la vida misma burlaron la doctrina positivista según la cual el progreso produce fatalmente una clase afortunada que, por poseer mejores dotes, representa la selección de las especies y tiene, por lo mismo, el derecho casi sagrado de explotar y sostener a su dominio a los ineptos."[24] En Spencer y Darwin encontraría el grupo social que sostenía tales doctrinas, la justificación de su lugar social y los medios de que se había servido para lograrlo. A base del darwinismo social —nos dice Vasconcelos— se pretendió negar al pueblo su derecho a opinar y defender sus intereses. Toda intervención contraria a los efectos de las leyes de supervivencia era condenable. De acuerdo con estas leyes, en la lucha por la vida siempre triunfaba el más apto.[25]

Tal era la visión que del positivismo tuvo la generación que le era más inmediata. Se trata de una visión viva, sentida, experimentada directamente. La interpretación que se le da es la interpretación de un grupo que no se siente a satisfacción en la circunstancia con la cual se ha encontrado. La inconformidad es completa; no

[24] José Vasconcelos, Discurso publicado en *La Revista del Maestro*, México, 1922.

[25] Sobre esta tesis puede verse el trabajo de Vicente Lombardo Toledano titulado "El sentido humanista de la Revolución Mexicana". *Revista de la Universidad de México*. t. 1, núm. 2. México, diciembre de 1930.

se puede aceptar algo sin aceptar todo; de aquí que no se acepte nada. La inconformidad de esta generación no es sólo inconformidad con la doctrina, con la filosofía, en sentido abstracto, sino con todo aquello de que es expresión esta doctrina. La inconformidad es cultural, de aquí que en sus ataques no pueda desligar la doctrina de la realidad social. De aquí también el que esta generación pueda ver las relaciones del positivismo con todo el ambiente cultural mexicano de la época. Samuel Ramos ha mostrado con acierto que lo que no pudieron hacer los ataques de los jacobinos y católicos contra el positivismo, lo hizo la generación del Ateneo.[26] Y es que no se trata simplemente de la generación del Ateneo, sino de una nueva generación de la cual era expresión la del Ateneo. En el fondo se trata de la generación que haría la revolución contra una forma social y cultural llamada el Porfirismo.[27]

§ 7. Interpretación defensiva que de su doctrina hacen los positivistas mexicanos

A la interpretación que del positivismo hiciera la generación del Ateneo, habían de contestar los propios positivistas mexicanos mostrando el error que cometieron quienes atacaron al positivismo, al confundir la doctrina, la filosofía positiva, con el Porfirismo. Los positivistas que hacen esta defensa de su doctrina se niegan a reconocer como a verdaderos positivistas a los hombres que formaron los grupos políticos como el de los científicos. En los cuatro últimos tomos de la *Revista Positiva*, el director de ésta, el Ing. Agustín Aragón, publica varias notas en que se condena al caído régimen porfirista. Y en uno de sus múltiples trabajos sobre Gabino Barreda señala un hecho muy importante sobre las relaciones entre el maestro del positivismo mexicano y el Porfirismo. Gabino Barreda —nos dice— tendió a la "progresiva y completa independencia de la vida escolar del poder público, temporal o político".[28] Y en otra parte nos dirá que Gabino Barreda fue desterrado a Europa por el despotismo de Porfirio Díaz.[29]

[26] Samuel Ramos, *Historia del Pensamiento Filosófico en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1943.

[27] En otro trabajo que seguirá a éste se verá este tema con la amplitud que sea menester. Sobre el *Porfirismo*, véase el libro de este título de José C. Valadés. México, José Porrúa e Hijos, 1941.

[28] Agustín Aragón, *Gabino Barreda y sus discípulos*. Discurso leído en el Ateneo Mexicano el 8 de marzo de 1938.

[29] Nota en que se conmemora la muerte de Gabino Barreda. *Revista Positiva*, t. XIV. México, 1914.

246

Pero será otro positivista, José Torres, el que más abiertamente defenderá la tesis de que el positivismo nada tuvo que ver con el régimen porfirista, que el positivismo no fue el responsable del malestar social que originó el Porfirismo. Refiriéndose a los ataques de Antonio Caso, nos dice que éste presentó al positivismo como el culpable del malestar social y la crisis revolucionaria. "Especulación maliciosa, transformó la cuestión filosófica en bandería política y coadyuvó al triunfo de la escuela nueva presentando la cuestión en litigio bajo una apariencia falsa y engañosa."[30] Las revoluciones, el malestar social, nos dice Torres, es algo que hemos vivido desde nuestra independencia; "hemos soportado malos gobiernos y afrentosas tiranías, y cuando estos hechos sociales se realizaron antes del 67, el Positivismo no era conocido en la República. A la psicología de nuestra raza, a nuestra evolución social, a la lucha de clases y no a doctrinas filosóficas que nunca han penetrado en la conciencia de las multitudes, es a lo que, con toda razón, debe atribuirse... el desastre nacional".[31]

El profesor Torres cita las palabras del Sr. Ramón Pardo, dichas en el informe que como director del Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca rindiera en marzo de 1923, y en el cual hace una defensa de la filosofía positiva como ajena a los movimientos sociales de 1910, diciendo: "Una clase afortunada, hondamente conservadora y llena de los prejuicios nacidos del privilegio y de la intolerancia romana, y otra clase inferior, frustrada en su destino, oprimida y humillada, bastan para explicar esas convulsiones terribles que procuran el equilibrio y en cuyo fondo se encuentra, no una doctrina filosófica, sino un pasado histórico de incontrastable poder."[32] Torres nos dice que no se puede afirmar que el gobierno de Porfirio Díaz haya sido un gobierno derivado de la filosofía positiva, que los filósofos que han adoptado las orientaciones de Comte sólo coinciden en la adopción del método y en sus conclusiones concretas y prácticas, pero que muy pocos se adhieren a la política positiva. Además, nos sigue diciendo el profesor positivista, "la obra de Barreda no fue de político sino de educador, dedicó todos sus esfuerzos hacia la organización positiva de la cultura nacional, pero nunca abordó las cuestiones de orden meramente político".[33] El programa completo del positivismo, incluyendo el político, nunca se pudo realizar, porque el momento histórico de México no se prestaba para ello. "Gabino Barreda no intentó siquiera el

[30] José Torres, *La crisis del Positivismo*. Trabajo que me fue proporcionado por el Prof. Samuel Ramos.

[31] José Torres, *ob. cit.*

[32] *Ob. cit.*

[33] *Ob. cit.*

menor ensayo que habría exigido una absoluta transformación social."[34] Para demostrar su tesis, José Torres hace a continuación una exposición de la política positiva de Augusto Comte, demostrando cómo tal política nada tiene que ver con el desarrollo de la política seguida por el Porfirismo. "En la organización positiva —dice Torres— quedan irrevocablemente eliminados del gobierno militares, políticos y toda clase de aventureros y arribistas."[35]

Torres muestra aún algo más: que si bien la política positiva no pasó de un ideal irrealizable que no puede confundirse con una política corrompida como el Porfirismo, no por esto las leyes descubiertas por la ciencia positiva han dejado de ser efectivas. Se refiere en particular al ataque de José Vasconcelos a las leyes de lo que llamó darwinismo social (ver § 6). El triunfo de la revolución no es sino el triunfo de los más aptos. A un gobierno corrompido, decrépito, como lo fue el Porfirismo en sus últimos años, tenía que seguir un gobierno joven y vigoroso. "La solución natural impuso su ley ineludible —dice Torres—, y el triunfo de los más aptos y de los más fuertes señaló en la historia la caída de un gobierno debilitado por la vejez y la torpeza de sus directores. El triunfo de la revolución vino una vez más a confirmar la verdad que sustenta la doctrina positiva del darwinismo social."[36] A una plutocracia constituida por los que fueran antiguos propietarios siguió una plutocracia constituida por los que fueran antiguos proletarios, "una nueva casta militar adquirió las prerrogativas del militarismo porfirista, y ambos grupos, dedicados a la caza de los puestos públicos, han formado una clase privilegiada que se reparte el dominio absoluto del país".[37] La revolución y la vida misma, concluye Torres, confirmaron una vez más la doctrina positiva de acuerdo con la cual el progreso produce fatalmente una clase afortunada.

José Torres trata de separar el aspecto teórico del práctico por lo que respecta a la doctrina positiva. Quiere hacer ver que los ataques que la generación del Ateneo dirigió al positivismo son falsos, porque confunden el plano teórico con el de la realidad. Para Torres, como para los demás positivistas, la doctrina positiva es independiente de la realidad en que se ha tratado de realizar. Los ataques de la nueva generación no son sino ataques a una realidad que no puede confundirse con el ideal positivista. Según esto, la doctrina no es culpable de la imposibilidad de su realización. Torres nos dice: "La filosofía positiva, como todas las filosofías anteriores a ella, se ha limitado a una labor puramente teórica y abstracta y no se comprende cómo el señor Caso ha podido creer

[34] *Ob. cit.* [35] *Ob. cit.*
[36] *Ob. cit.* [37] *Ob. cit.*

247

que sus enseñanzas pudieran llegar hasta las masas populares y orientar su criterio moral cuando bien sabido es que en nuestro país el pueblo ha vivido siempre extraño al movimiento intelectual y a las disciplinas filosóficas renacientes."[38] No se puede confundir la actitud práctica que la doctrina positiva ha suscitado en los diversos individuos con el aspecto teórico de la misma doctrina. Las inmoralidades atribuidas al positivismo en su aspecto práctico, es decir, en la práctica que de él han hecho los positivistas, nada tienen que ver con la doctrina en su aspecto teórico. Los ideales de una doctrina nada tienen que ver con la realidad, es decir, con la imposibilidad de realización material de la misma. "Aludiendo al sentido vulgar y grosero del término positivismo práctico, el señor Caso —dice Torres— deliberadamente lo confunde con la acepción filosófica correspondiente, y aplica a un criterio abstracto, consideraciones que sólo se pueden referir a una actitud práctica totalmente ajena a toda filosofía."[39] El conocimiento de la ética positiva hace imposible "derivar de sus principios la actitud inmoral de quienes, como positivistas prácticos, no subordinan su conducta a ideal moral ninguno".[40]

§ 8. Interpretación que se seguirá en esta obra

Por lo ya expuesto, se habrá visto a qué clase de interpretaciones ha dado lugar el positivismo en esta circunstancia llamada México. Lo que da unidad a todas estas interpretaciones es su aspecto de interpretación política ya señalado antes (§ 5). Todos sus intérpretes tratan de demostrar las ligas políticas del positivismo o bien lo contrario. Los positivistas mexicanos que quieren demostrar que una cosa es la doctrina positiva y otra cosa es la práctica de esta doctrina, lo que hacen es tratar de salvar a la doctrina de su fracaso en el terreno político. Las circunstancias de México, nos dicen, no permitían la realización del ideal político del positivismo. Los males políticos de México son males de México y no del positivismo. En el fondo de todos los males de México está una realidad histórica y no una doctrina filosófica.

En efecto, así es; no es la doctrina, ninguna doctrina, la causa de un bienestar o un malestar social, sino que son este bienestar o malestar sociales los que se expresan en una doctrina. Hemos visto, al analizar las relaciones entre la historia y la filosofía, cómo los filosofemas, las doctrinas filosóficas, no son sino expresión de una determinada realidad social. Es esto lo que supieron ver los

[38] *Ob. cit.* [39] *Ob. cit.* [40] *Ob. cit.*

expositores de la generación del Ateneo. En 1867 se presentaba en México una doctrina que pretendía solucionar los problemas sociales y políticos de este país; años más tarde mostraba esta doctrina su incapacidad para seguir solucionando los problemas que seguían presentándose. Su incapacidad para resolver tales problemas quedaba demostrada por las nuevas convulsiones sociales.

Se puede decir que el ideal positivista nada tiene que ver con su irrealización. Cierto; pero también es cierto que este ideal pretendió —no sólo en México, sino en todos los países donde fue conocido— ser algo realizable. Y su realización, se supone, tenía que ser sobre todos los obstáculos que se le presentasen. El positivismo como ideal, como idea irrealizable, puede muy bien quedarse en su elevado reino; no así el positivismo como algo práctico, como algo que fue, como algo que sintieron los mexicanos en múltiples y diversas formas. El ideal positivista es intocable mientras se quede en el terreno de lo ideal, pero en cuanto ha tratado de hacerse realizable, en cuanto ha intervenido en una determinada circunstancia tratando de transformarla, hay que enjuiciarlo. Y este enjuiciamiento no puede hacerse desde el punto de vista del ideal de su doctrina, desde su querer ser, sino desde el punto de vista de su realidad, desde el punto de vista de lo que fue. En esto creo que han sido justos, en su forma de abordar el problema, los exponentes de la generación del Ateneo; sin que esto implique considerar que lo hayan sido en los ataques que le lanzaron. Lo justo o injusto de estos ataques, es una de las tareas que corresponde dilucidar a esta tesis.

Lo que Torres y los positivistas que como él piensan hacen, es tratar de escapar por la tangente. Decir: una cosa es el positivismo teórico y otra cosa es el positivismo práctico, implica una falta de responsabilidad intelectual muy característica de nuestro siglo. Es tanto como tirar la piedra y esconder la mano. Toda teoría pretende realizarse en una determinada práctica; de la práctica, de los efectos prácticos de la teoría tiene que ser responsable la misma. O mejor aún: toda teoría es teoría de un determinado hombre o grupo de hombres encaminada a transformar la circunstancia de este hombre o grupo de hombres; del resultado de esta práctica tiene que ser responsable el hombre o grupo de hombres autores de la misma. En una palabra, se trata de una responsabilidad humana, personal, de los actos del hombre; responsabilidad de la cual no puede escapar la doctrina como obra humana y por tanto expuesta a responsabilidad. Sólo partiendo del supuesto de que una doctrina es algo ajeno al hombre, ajeno a su realidad histórica (ver §§ 2 y 3), puede pensarse que una doctrina no es responsable de la

248

realidad a que ha dado lugar. Sólo considerando lo teórico como obra de un ente transhumano, obra de un ente de la cual el hombre no es otra cosa que un receptor, puede pensarse que la teoría es ajena a toda responsabilidad por sus efectos prácticos. De acuerdo con esta tesis, nada se podrá decir sobre el positivismo que no hubiesen dicho sus creadores, ni en México ni en ningún otro país del mundo. Al positivismo no cabría hacerle otra crítica que la puramente teórica. De hecho son muchas las críticas que se le han hecho en este sentido; pero siempre haciendo abstracción de hombres y circunstancias sociales. No se trata de otra cosa que de la lucha de un conjunto de ideas contra otro conjunto de ideas realizada en un terreno en el que cada una pretende ser la única. En una interpretación de este tipo salen sobrando México y todos los positivistas mexicanos, los cuales no vendrían a ser sino pobres intérpretes de una doctrina a la cual no han hecho aportaciones dignas de la atención universal.

Pero si pensamos todo lo contrario, es decir, si pensamos que toda doctrina, que toda teoría, es expresión de una determinada realidad circunstancial, es expresión de un querer y de un poder de un grupo determinado de hombres que quisieron unas cosas y pudieron otras, entonces sí podemos hablar del positivismo en México, es decir, podremos decir qué es lo que en México quisieron unos hombres que decían seguir la filosofía positiva, que a sí mismos se llamaban positivistas, que hicieron una política a la que llamaron científica, que establecieron un plan educativo sobre bases positivas, que tuvieron en sus manos diversos ministerios, pretendiendo obrar conforme a la doctrina positiva. Y esto habrá que verlo así, independientemente de que estos tales hombres hayan sido unos charlatanes que se sirvieron de una doctrina positiva y sólo hayan utilizado el nombre de ésta para justificarse o atraer la confianza. Y hay que verlo así, porque el positivismo fue traído a México para resolver una serie de problemas sociales y políticos, y no simplemente para ser discutido teóricamente. Su expresión teórica fue, por supuesto, desconocida por las masas sociales de México; pero no así su expresión práctica, que fue sentida en diversas formas, tanto por los conocedores de la doctrina como por los ignorantes de la misma.

Es esta visión de conjunto la que mostrará lo que de mexicano haya en la interpretación del positivismo. En esta interpretación habrá que separar las distintas expresiones que del positivismo se dieron, desde la del conocedor de la doctrina, que a la manera de Torres no ha visto en ella otra cosa que una doctrina ideal, una utopía irrealizable, hasta la del político vividor que no vio en la

doctrina otra cosa que la justificación de sus abusos. Habrá que separar a los teóricos puros del positivismo de los educadores que, como Gabino Barreda, trataron de adaptar la doctrina a las circunstancias mexicanas para solucionar los problemas que éstas suscitaban; habrá que distinguir entre el grupo político de los *científicos* que se lanzó a la lucha política enarbolando un ideal justificado por la ciencia positiva, del grupo de los "científicos", que no tenían sino el nombre, y cuyo último ideal era vivir del erario público. Habrá que distinguir todo esto, pero sin olvidar que todo ello representa un conjunto de formas diversas de expresión de una doctrina llamada positivismo. Una tesis sobre el positivismo en México deberá ser la exposición de las diversas formas de expresión a que dio lugar dicha doctrina en México. Mal interpretado o no, el positivismo dio lugar a diversas expresiones en la vida cultural de México; cada una de ellas no fue la auténtica expresión del ideal positivista, sino la expresión de una realidad propia de la circunstancia mexicana. El positivismo en México no fue sino la expresión filosófica de una realidad ajena al positivismo como doctrina ideal. En esto tiene razón Torres: el positivismo como teoría nada tiene que ver con el positivismo como práctica. Lo que aquí interesa es el aspecto de la expresión práctica del positivismo, porque es en este aspecto donde podemos encontrar lo que es propio de México. Lo universal, lo teórico del positivismo ha sido y sigue siendo objeto de estudio de sabios maestros de la filosofía; en cambio, lo particular, lo circunstancial, y en este caso especial, lo que de mexicano pueda tener la adopción que del positivismo hizo México, es algo que no ha sido objeto de estudio. Este trabajo no pretende sino iniciar tal estudio.

249

III. EL POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE

§ 9. El comtismo como expresión de una clase social

La filosofía positiva de Augusto Comte, traída a México por Gabino Barreda, fue el principal instrumento de polémica ideológica de que se sirvieron los positivistas mexicanos en su lucha contra las doctrinas con las cuales se enfrentaron. La forma en que utilizaron esta filosofía se explicará más adelante. Lo que aquí quiero hacer patente es la importancia adquirida por el positivismo de Comte en la mayoría de los positivistas mexicanos y en los principales de ellos. Del comtismo se sacaron los principales conceptos utilizados por los positivistas de México. A estos conceptos se les dio un contenido propio de México. Fue adaptando los principales conceptos del positivismo de Comte a realidades estrictamente mexicanas, como los positivistas mexicanos entraron en polémica con otras doctrinas.

El porqué fue adoptado el positivismo de Comte y no otra doctrina, implica una cierta afinidad entre la doctrina de Comte y las ideas de los mexicanos que adoptaron ésta. Porque una doctrina no se impone así, sin más, sino que existe con anterioridad una serie de razones, una serie de motivos, que hacen que una determinada doctrina, como el positivismo de Comte, que no fue obra de ningún mexicano, sino de un hombre ajeno a toda realidad mexicana, pueda servir para esta ajena circunstancia. Si se piensa que el positivismo es una doctrina válida para todo tiempo y lugar, entonces no hay problema. Vale para México como vale para Francia, o para cualquier otro país. Pero si se piensa, como aquí he sostenido, que una filosofía no es sino la expresión conceptual de una determinada circunstancia histórica, habrá que buscar las razones por las cuales fue posible la adopción del positivismo de Comte en las especiales circunstancias de México.

Las razones, los motivos de esta adopción, serán explicados ampliamente a lo largo de este trabajo, pero por lo pronto es menester adelantar algunas ideas respecto a tal problema. Hay algo de común entre el grupo social del cual Comte ha sido expresión, y el grupo social que adoptó estas ideas. Algo quisieron los hombres que en Europa sostuvieron las ideas de Comte, que también quisieron los hombres que en México habían de sostenerlas. Cambiará el contenido de este querer de los mexicanos y de los europeos, pero no tanto que no quepan en la misma fórmula filosófica, porque

de otra manera no hubiera sido sostenida por los mexicanos. El ideal de los positivistas de Europa debió haber sido el ideal de los positivistas de México.

Karl Mannheim sostiene la tesis, a la que me adhiero, de que toda *ideología* es expresión de una determinada clase social, la cual justifica los intereses que le son propios por medio de una doctrina o teoría que es a la que Mannheim llama *Ideología*.[41] Cada clase o grupo social determinado tiene una serie de ideas, un conjunto doctrinal, que es expresión de sus intereses. Hay así una ideología propia de una casta sacerdotal, de una casta militar o de una casta desheredada. Hay una ideología burguesa y una ideología proletaria. Cada uno de estos grupos sociales justificará por medio del conjunto de sus ideas, el derecho al puesto que tiene, o bien el derecho a tomarlo. Max Scheler ha mostrado cómo una clase en el poder tiende a una filosofía de carácter estático, y una clase sin poder tiende a una filosofía de carácter dinámico. Los primeros justifican así su continua permanencia en el poder, los segundos su derecho a tener este poder.[42]

Augusto Comte es el exponente de una determinada clase social. Esta clase es la burguesía, que en su época había alcanzado su máximo desarrollo después de triunfar políticamente una vez hecha la revolución en Francia. Hecha la revolución, alcanzado el poder político, esta clase se encontraba con que la revolución no terminaba, con que otros grupos continuaban revolucionando, desordenando. La burguesía había alcanzado el poder; pues bien, otros grupos querían a su vez este poder, y para ello esgrimían las mismas ideas que ella había esgrimido contra los viejos poderes, contra las antiguas clases, la aristocracia y el clero. Libertad, Igualdad y Fraternidad, conceptos que otrora sirvieron a la burguesía para tomar el poder, eran ahora utilizados por los grupos que no habían alcanzado aún este poder. La burguesía se encontraba con el problema de tener que invalidar una filosofía que le había servido para alcanzar el poder, pero que ahora hacía inestable el poder alcanzado. Para invalidar una filosofía revolucionaria era menester una filosofía contrarrevolucionaria, de orden. Pero esto había de hacerse sin caer en el antiguo orden. Revolución y antiguo orden eran los peligrosos Escila y Caribdis de la burguesía europea; era menester un nuevo orden que escapase a estos peligros. No se podía pensar en un orden estático a la manera del viejo orden;

[41] Karl Mannheim, *Ideología y Utopía.*

[42] Sobre este tema de las relaciones entre las ideologías y las diversas clases sociales, además de la obra citada anteriormente, véase Max Scheler, *Sociología del Saber*, pp. 178*ss.*

250

pero tampoco en una dinámica sin orden a la manera como fue pensada por la burguesía revolucionaria. ¿Qué tipo de filosofía tenía que ser ésta? Esta filosofía fue la que realizó Augusto Comte.

§ 10. Orden y libertad

Augusto Comte se encontró con el problema de coordinar sin contradecirse dos conceptos al parecer opuestos, el de orden y el de libertad. En su fase revolucionaria, la burguesía había opuesto al régimen antiguo, basado en el orden, el concepto de libertad. Contra un régimen en el que todo orden estaba preestablecido, dado de antemano, la burguesía, por medio de sus filósofos, predicó la libertad absoluta, una libertad sin límites. Frente a una ideología que predicaba un orden de carácter eterno, apoyado en instituciones de carácter estático, los filósofos de la burguesía predicaron una ideología de carácter dinámico, predicaron el progreso.

El carácter dinámico de la filosofía de la burguesía justificaba las pretensiones de ésta a tomar el poder. Sólo en una ideología que viese en la historia un continuo progreso, era posible justificar la lucha de la burguesía por tomar el poder político y social. Pero alcanzado el poder, tal ideología resultaba contraria a los intereses de ésta. Un progreso sin límites hacia del poder alcanzado por la burguesía un poder limitado, expuesto a ser arrastrado en la corriente interminable del progreso. Era menester someter este progreso sin límites a un orden especial, a un orden que no podía ser el estático de los poderes antiguos. La filosofía de la burguesía había sostenido el progreso frente al orden estático de las instituciones católico-feudales; había que seguir sosteniendo el progreso, pero no en su forma absoluta, sino limitada.

Comte trató de demostrar que "no hay orden sin progreso ni progreso sin orden".[43] Es decir, trató de mostrar que caben ambos sin contradecirse. Expresado conforme a los intereses de su clase, trató de demostrar que cabía el orden en un gobierno de origen revolucionario. En nuestros días —dice Comte refiriéndose a la situación europea de su época— las ideas de orden y progreso se encuentran separadas. El orden se presenta como *retroceso* y el progreso como *anarquía*. Pasado medio siglo en el cual la idea revolucionaria de la sociedad ha desenvuelto su verdadero carácter, no es posible ocultar que un espíritu esencialmente retrógrado dirige todas las grandes tentativas que toman la forma de orden, y que los esfuerzos conducidos hacia el progreso han sido siempre

[43] Augusto Comte, *Cours de Philosophie Positive*. París, 1892. t. IV.

sostenidos por doctrinas verdaderamente anárquicas.[44] Comte se encuentra con dos grandes fuerzas en lucha: la de los viejos gobiernos despóticos que aún quieren recuperar su poder, y la de los gobiernos revolucionarios, que han tomado el poder; en medio de estas dos fuerzas, está una burguesía que ha hecho la revolución para alcanzar el poder, pero que ya no tiene por qué seguir siendo revolucionaria. Ambas formas de política son destructivas, atacan el orden anhelado por la triunfante burguesía. "Los unos —dice Comte— como evidentemente retrógrados, y los otros como exclusivamente críticos"[45] son en sí destructivos.

Las ideas de orden, dice Comte, son propias del sistema político teológico-militar, es decir, católico-feudal. Estas ideas representan el estado teológico de las ciencias sociales. En cuanto a las doctrinas del progreso, se derivan de una filosofía puramente negativa, protestantismo y filosofía de las Luces, los cuales constituyen el estado metafísico de la política.[46] Los grupos sociales que sostienen las primeras ideas proponen la vuelta al orden antiguo; los que apoyan las segundas proponen la destrucción completa del orden antiguo. Se presenta una política que ya no cumple su función social, lo cual ha dado como consecuencia el origen a una nueva fuerza política que la combata. Existe una política que quiere permanecer en un orden ya insuficiente, a la cual se opone una política revolucionaria que niega todo orden, tratando de llevar a la sociedad hacia un progreso sin orden.[47]

El estado teológico —dice Comte— no ha podido sostenerse frente al progreso natural de la inteligencia y de la sociedad; de aquí la razón por la cual tal fuerza tenía necesariamente que desaparecer ante el progreso natural; pero al resistir al progreso obligó a éste a hacer violencia. El progreso en su marcha tuvo que destruir violentamente a un régimen que había dejado de ser compatible con tal progreso. Sin embargo, nos dirá Comte, hay algo valedero en esta política de carácter teológico, que la hace menos inconsistente y más apreciable que la política metafísica, y es "la perfecta coherencia de sus ideas, opuesta a las frecuentes contradicciones de la escuela revolucionaria".[48]

Enfrente está la política metafísica, la cual, a diferencia de la teológica, es una doctrina esencialmente crítica y revolucionaria, razón por la cual ha recibido el nombre de progresiva; pero que a fuerza de ser crítica ha terminado por ser *negativa;* en vez de construir no hace sino destruir. La misión de esta escuela, dice Comte, es de carácter transitorio: preparar a la sociedad para el

[44] *Ob. cit.* [45] *Ob. cit.* [46] *Ob. cit.*
[47] *Ob. cit.* [48] *Ob. cit.*

251

advenimiento de la escuela política *positiva*, "a la cual está reservada la terminación real del estado revolucionario".[49] La labor destructiva o negativa del estado metafísico es puramente provisional, tiene que cesar al advenir la nueva fase política. En su etapa metafísica, el progreso se reduce a "la gradual demolición del sistema antiguo".[50] Es la oposición que presenta el sistema teológico a su necesaria destrucción la que hace que el sistema metafísico aplique mayor energía y concentre más sistemáticamente su acción revolucionaria, convirtiéndose en una doctrina de metódica negación y contraria a todo gobierno regulador.

Esta labor, sigue diciendo Comte, es útil y necesaria para acabar con un sistema que ha dejado de tener una misión social, pero que se presenta como obstáculo al nuevo orden. Pero una vez cumplida la misión negativa de la doctrina metafísica, debe a su vez dejar el campo a la doctrina positiva, que tiene que reemplazarla. Sin embargo, no quiere abandonar el campo social, presentándose como un obstáculo al progreso. Siendo, como es, la doctrina metafísica, un instrumento para negar el orden teológico, se transforma espontáneamente en negadora sistemática de todo orden.[51] Ya no distingue entre orden teológico y orden positivo: niega todo lo que sea orden. Una vez cumplida su misión transitoria, se transforma en un instrumento de anarquía, de desorden social. Dicha doctrina se hace más peligrosa que la teológica-feudal, que no tiene más pretensión que el orden. El estado metafísico es más peligroso, porque trata de erigir en estado permanente una situación puramente excepcional y transitoria.[52]

§ 11. El nuevo orden en la filosofía de Comte

Comte, como el grupo social al que representa, de haber tenido que elegir entre las dos doctrinas, la teológica y la metafísica, se habrían inclinado por la primera, a decir del propio Comte. Pero no era necesario elegir, se podía establecer un orden nuevo, un orden propio de este grupo social. En el fondo se trata de restablecer el antiguo orden católico-feudal, pero puesto al servicio de otra clase, que no era ni el clero ni la aristocracia. Comte y la clase a que pertenece son en el fondo unos reaccionarios, quieren volver al orden desquiciado por la revolución, pero conservando las ventajas obtenidas en esta revolución. Comte considera que la estructura de la sociedad es inalterable, y esta estructura es la misma del estado teológico; por esto está contra la revolución, que ha tratado

[49] *Ob. cit.* [50] *Ob. cit.*
[51] *Ob. cit.* [52] *Ob. cit.*

de alterarla. Para Comte, los elementos inalterables de toda sociedad son la religión, la propiedad, la familia y el lenguaje, los cuales deben permanecer idénticos en sus tres progresivos estados. Lo que sucede en cada estado es que se van ordenando mejor, alcanzando su perfección. El progreso significa para Comte un mayor orden. El aspecto dinámico de la doctrina comtiana está subordinado a su aspecto estático, el progreso al orden. Comte está contra la iglesia católica, porque en ella no caben los intereses de su clase,[53] y estando contra tales intereses no puede seguir siendo capaz de ordenar la sociedad. La incapacidad de la iglesia católica y la del estado basado en ella para coordinar sus intereses con los de la nueva clase, dio origen a la revolución. La Revolución francesa fue la demostración de que el antiguo orden no podía seguir siendo el orden, de que era menester un nuevo orden que tomase en cuenta los intereses de la burguesía. Comte trató de sustituir el orden antiguo por un nuevo orden, que debería basarse en principios en los cuales creyese la burguesía, una vez que había dejado de creer en los principios teológicos.

Perdida la fe en los principios del cristianismo, la burguesía había puesto su fe en otros principios. Estos principios fueron los de la ciencia.[54] El hombre moderno o burgués puso en la ciencia la fe que tenía en la religión. La filosofía de la Revolución era una filosofía combativa. Su único fin fue destruir un estado de cosas en el cual no cabían los intereses de la burguesía; pero esta filosofía carecía de elementos constructivos capaces de sostener el nuevo edificio. Carecía de principios en los cuales poner la fe, era anárquica, estaba contra todo, servía para destruir, pero no para construir. A esta filosofía la ha llamado Comte *espíritu negativo* y culmina, según este pensador, en Rousseau.

Para sostener su edificio social, Comte toma los principios de su doctrina en la ciencia. A la ciencia había pasado el hombre moderno la fe que había retirado a la religión. Sobre esta nueva fe trató Comte de fabricar un nuevo edificio social. *Para Comte, el* espíritu positivo *alcanza su culminación en Newton. Toda la filosofía positiva de Comte no viene a ser otra cosa que el establecimiento de las bases sobre las cuales levantó su política. Toda la metodología y el análisis de las diversas ciencias positivas, no son sino los cimientos sobre los cuales levantó su doctrina política.*

[53] En B. Groethuysen, *ob. cit.*, puede verse la oposición entre la ideología de la burguesía y la sostenida por la iglesia católica.

[54] Ortega y Gasset muestra, entre otros libros en el titulado *Esquema de las crisis*, cómo las generaciones pierden la fe en unos principios para ponerla en otros. Libro publicado por la *Revista de Occidente*. Madrid, 1942.

252

§ 12. El ideal de la filosofía comtiana

Apoyado en las ciencias positivas, Comte estableció el ideal de un nuevo orden social en el cual los intereses de su clase quedaran justificados. El modelo para este nuevo orden lo fue el antiguo orden teológico. Trató de sustituir la iglesia católica por una nueva iglesia, la religión cristiana por la religión de la humanidad, el santoral católico por un santoral positivo. A la idea revolucionaria de una libertad sin límites opuso la idea de una libertad ordenada, de una libertad que sólo sirviese al orden. A la idea de la igualdad opuso la idea de una jerarquía social. Ningún hombre es igual a otro; todos los hombres tienen un determinado puesto social. Este puesto social no podía estar determinado a la manera como lo hacía el antiguo orden, es decir, por la gracia de Dios o de la sangre, sino por el trabajo. El trabajo: ésa era la categoría que no quiso reconocer el orden antiguo basado en la divinidad o en la aristocracia de la sangre.

En este nuevo orden todos los hombres reconocerían lo justo de su puesto en la sociedad, porque este puesto dependería de las capacidades de cada uno; pero esto no implicaría un desacuerdo social, sino simplemente el reconocimiento de que todas las clases son necesarias, de que todos tienen unas determinadas obligaciones que cumplir. Comte considera que es necesario que haya en la sociedad hombres que dirijan y trabajadores que obedezcan.[55] Superiores e inferiores deben estar subordinados a la sociedad. La sociedad debe estar por encima de los intereses de los individuos. En ella los filósofos y los sabios bien preparados deberán dirigirla dentro del orden más estricto, conduciéndola hacia el progreso más alto.

La política positiva de Comte y su religión de la humanidad no pasaron de ser pura Utopía, un sueño de orden imaginario para servir a los intereses de una burguesía cansada del desorden que hacía inestables todas sus conquistas. Este ideal de orden social fue traído a México. Lo que nos interesa es saber por qué tal ideal fue tan rápidamente aceptado por un grupo de mexicanos; por qué se convirtió en ideal que realizar en una circunstancia tan ajena a la europea como lo es la mexicana. A ésta y otras preguntas habrá que contestar en este trabajo.

[55] Augusto Comte, *Politique Positive*. París, 1892.

IV. EL POSITIVISMO MEXICANO

§ 13. El positivismo mexicano como expresión de un grupo social

Así como el comtismo tiene su explicación en cuanto ideología de un determinado grupo social, en la misma forma el positivismo mexicano —llamando así a la forma que en México tomó el positivismo en su expresión concreta, con independencia de su origen abstracto— fue a su vez expresión de un determinado grupo social. Este grupo social no es el mismo de Europa, aunque posea ciertos rasgos por los cuales se le asemeje. En el cuerpo de la obra veremos con detalle cómo este grupo social adaptó el positivismo de Comte a las circunstancias que privaban en México.

Justo Sierra, influido por las formas culturales de Europa, ha llamado a este grupo social *burguesía*. Sierra habla de una burguesía mexicana como se habla de una burguesía europea. A este grupo social asigna Sierra el triunfo de la Reforma constitucional. En la larga guerra entre liberales y conservadores, triunfan los primeros. Pues bien, los primeros, los liberales, los que encabezaron el movimiento llamado de Reforma, fueron hombres pertenecientes a una determinada clase social que Sierra llama burguesía. "A quien se debió el triunfo reformista —nos dice Justo Sierra— fue a la clase media de los estados, a la que había pasado por los colegios, a la que tenía lleno de ensueños el cerebro, de ambiciones el corazón y de apetitos el estómago: la burguesía dio oficiales, generales, periodistas, tribunos, ministros, mártires y vencedores a la nueva causa."[56] Es éste el nuevo grupo, la nueva clase social que habría de salir vencedora después de más de medio siglo de lucha. Esta nueva clase social alcanzaría el máximo de su desarrollo con el Porfirismo.

La burguesía mexicana, a semejanza de la europea, tuvo una etapa combativa. Una etapa en la cual se enfrentó a los grupos que le eran hostiles por medio de una filosofía combativa. Esta filosofía fue la de los enciclopedistas franceses. Es a esta etapa de la burguesía mexicana a la que se puede llamar del jacobinismo. Los principales dirigentes del movimiento llamado de Reforma fueron jacobinos. Entre ellos se destaca Melchor Ocampo. Estos hombres opusieron a las clases privilegiadas de México una filosofía de combate. Sin embargo, al triunfar dicha clase, tal filosofía resultaba peligrosa, alentaba a otros grupos sociales a solicitar o exigir los derechos que ellos reclamaron contra la clase conservadora. Aquí surge una segunda etapa de la burguesía en México. Esta etapa fue la del orden. Obtenido el triunfo, obtenido el poder, era menester afianzar éste, y para ello era menester una filosofía de orden. Esta filosofía no fue menester crearla, esta filosofía fue el positivismo.

Una vez que el partido de la Reforma hubo alcanzado el poder, fue menester establecer el orden. Pero se trataba de establecer un orden permanente. Para esto era menester que tal orden tuviese su raíz más honda en la mente de los mexicanos. Era menester lo que Mannheim llama una ideología,[57] es decir, una forma especial de pensar que sirviese de base a todo acto real, a toda realidad política y social. "Comprendiendo (Juárez) —nos dice Sierra— que las burguesías, en que forzosamente se recluta la dirección política y social del país, por la estructura misma de la sociedad moderna, necesitaban realmente de una educación preparadora del porvenir, confió a dos eximios hombres de ciencia (uno de los cuales tenía la magnitud de un fundador) la reforma de las escuelas superiores; la secundaria o preparatoria, resultó una creación imperecedera animada por el alma de Gabino Barreda."[58]

Gabino Barreda fue el hombre encargado de preparar a la entonces joven burguesía mexicana para dirigir los destinos de la nación mexicana. El instrumento ideológico de que se sirvió el maestro mexicano fue el positivismo. En el positivismo encontró Barreda los elementos conceptuales que justificasen una determinada realidad política y social, la que establecería la burguesía mexicana. Por las palabras de Justo Sierra se ve cómo Barreda aparece como el educador de una determinada clase social, y cómo el positivismo no es otra cosa que un instrumento al servicio de esta educación. La importación del positivismo a México no tiene su explicación en una mera curiosidad cultural o erudita, sino en un plan de alta política nacional. *Las circunstancias que privaban en México eran, por supuesto, distintas a las que privaban en Europa cuando Comte creó su sistema. Sin embargo, en este sistema supieron encontrar Barreda y los demás positivistas mexicanos conceptos adecuados a la realidad mexicana. Es esta adecuación de los conceptos positivistas a la realidad mexicana la que permite hablar de un positivismo mexicano.*

[56] Justo Sierra, *Evolución política del pueblo mexicano*, publicado por J. Ballesca con otros trabajos, con el título general de *México. Su evolución social*. Reeditado por La Casa de España en México, México, 1940, con prólogo de Alfonso Reyes. p. 346.

[57] Karl Mannheim, *Ideología y Utopía*.

[58] Justo Sierra, *ob. cit.* p. 423.

§ 14. Los elementos de desorden en la sociedad mexicana

Gabino Barreda, a semejanza de Augusto Comte, tuvo que enfrentarse a una circunstancia en la cual imperaba el desorden, la anarquía social. La burguesía mexicana, de la cual era expresión Barreda, tuvo que enfrentarse en el período que he llamado combativo a una clase social privilegiada. A esta clase es a la que dio el nombre genérico de conservadora; pero particularizando más estaba formada por dos grupos: el clero y la milicia. No en su fase combativa, sino en su fase constructiva, el grupo social formado por la burguesía de México se tuvo que enfrentar a su vez a los elementos que, salidos de su propio seno, no se resignaban al orden. Estos elementos estaban formados por los que fueron llamados jacobinos.

Así, tenemos: una fase combativa de la burguesía mexicana, en la cual se enfrentó contra las clases conservadoras del país, formadas por el clero y por el militarismo. En esta etapa, la burguesía mexicana se sirvió de una ideología combativa, tomada de los grandes filósofos de la Revolución francesa. Ésta fue una etapa en la cual la burguesía mexicana se sirvió del jacobinismo para destruir las bases ideológicas sobre las cuales se apoyaba la clase conservadora de México. La burguesía mexicana trató de demostrar que los supuestos ideológicos de las clases conservadoras eran falsos. Que estas clases no tenían razones que justificasen sus privilegios. La burguesía mexicana trató de mostrar que todos los hombres tienen los mismos privilegios y que ni la Divinidad ni el heroísmo eran suficientes para privar a otros hombres de sus derechos. Los representantes de Dios en la tierra y los héroes o caudillos militares no eran otra cosa que servidores de la sociedad. La sociedad estaba representada por todos los hombres, todos los hombres tenían los mismos derechos en esta sociedad. En esta sociedad había hombres a los cuales estaban encargados determinados quehaceres, como lo son la salvación de las almas o la defensa de la nación, pero éstos no eran sino quehaceres, no privilegios. Estos grupos tenían que rendir cuentas a la sociedad de su cometido y no hacer de la sociedad un instrumento, una mina que se puede explotar.

Pero una vez que la burguesía mexicana había alcanzado el poder, una vez que había logrado dominar y poner a su servicio a las clases conservadoras antes dichas, se encontró con que tenía que enfrentarse a un nuevo enemigo. Este nuevo enemigo estaba formado por los viejos liberales, por los hombres que habían sostenido la anterior tesis de la igualdad social, y que no veían en el grupo vencedor sino un grupo más, dueño del poder. La burguesía mexicana tuvo que enfrentarse en su fase constructiva con los antiguos liberales que otrora le sirvieran de instrumento, se tuvo que enfrentar con la ideología jacobina que antes le sirviera para destruir la ideología conservadora. Lo que la burguesía mexicana había dicho contra la clase conservadora, lo decían ahora contra ella los que seguían sosteniendo las ideas del jacobinismo. La burguesía mexicana, a semejanza de la burguesía europea, quería el orden, y este su afán tropezaba con la ideología que en otra época le sirviera para combatir el orden que la había antecedido. La burguesía de México tuvo también que enfrentar a esta su antigua ideología de combate una ideología de orden. *El positivismo, aunque de origen ajeno a las circunstancias mexicanas, fue adaptado a ellas y utilizado para imponer un nuevo orden.*

§ 15. La ley de los tres estados en el positivismo mexicano

Los positivistas mexicanos identificaron, al igual que Comte en Europa, los intereses de la clase que representaban con los intereses de la nación mexicana. En esta identificación de sus intereses se sirvieron de los conceptos del positivismo de Comte. Siguiendo la tesis de Comte, el progreso, en este caso el progreso de la historia de México, estaba representado por tres etapas, por tres estados: el estado teológico, el metafísico y el positivo.

El estado teológico estaba representado en México por la época en que el dominio social, en que la política, estuvo en manos del clero y la milicia. El clero y la milicia representan el estado teológico de la historia positiva de México. Pero a este estado sigue un estado combativo, un estado en el cual se destruye el orden del estado teológico para ser sustituido por el orden positivo. Esta era, este estado es el metafísico, que en México es identificado con la época de las grandes luchas de los liberales contra los conservadores y que culmina con el triunfo de los primeros sobre los segundos, al triunfar el partido de la Reforma. A este estado siguió el estado cuya iniciación había sido encargada a Barreda. Era menester que los mexicanos supiesen que se había iniciado una nueva era, una era que ya no podía ser la del oscurantismo teológico; un nuevo orden, que no era el basado en la voluntad de la divinidad ni en la voluntad del caudillo militar. Tampoco era la del desorden metafísico, época que había terminado al ser destruido el antiguo orden. Se trataba de una nueva era, en la cual el orden positivo venía a sustituir al orden teológico y al desorden metafísico.

Los positivistas mexicanos tuvieron que seguir enfrentándose a las ideas que pugnaban por volver al viejo orden —sostenidas por

254

los grupos conservadores, los cuales veían en el positivismo un instrumento ideológico, ya que propugnaba otro orden que no era el antiguo—. Por otro lado, tuvieron que enfrentarse a las ideas del liberalismo, a los jacobinos, que no aceptaban el nuevo orden. Los positivistas mexicanos combatieron a estos dos grupos con las ideas que Comte utilizó para oponerse al viejo orden medieval y al desorden provocado por la Revolución francesa.

Como se ve, existía una gran semejanza entre las circunstancias con las cuales se tuvo que enfrentar la burguesía mexicana y las circunstancias con las cuales se había enfrentado la burguesía europea. De donde se explica la adopción que este grupo social mexicano hizo de las ideas sostenidas por la burguesía en Europa. Esta semejanza de circunstancias hizo que la burguesía mexicana se encontrase reflejada en las ideas expresadas por la burguesía europea, identificando su desarrollo con el desarrollo de ésta y su progreso con el progreso expresado por el positivismo de Comte. Ambas burguesías anhelaban el orden; el orden fue el ideal perseguido por ambos grupos sociales en distintas aunque semejantes circunstancias.

Sin embargo, los positivistas mexicanos fueron en sus ideales, al igual que Comte, más allá de sus circunstancias. Aunque en sus principios identificaron el estado positivo del progreso de México con el Porfirismo, pronto habían de ver que éste se desviaba y seguía sus propios caminos, que no eran los señalados por el positivismo. El positivismo mexicano fue expresión de una determinada clase social, como lo fue el jacobinismo en la fase combativa de la misma; pero decir expresión, es querer decir instrumento al servicio de la burguesía mexicana en unas determinadas circunstancias. En estas determinadas circunstancias el positivismo fue útil; pero en cuanto fueron cambiando tales circunstancias las ideas que antes se sostenían constituyeron un estorbo. De aquí la hostilidad encontrada por el positivismo en el mismo seno del Porfirismo. Por un lado había de marchar la burguesía mexicana con sus intereses y por otro los positivistas mexicanos y sus ideales. La burguesía mexicana no había de tomar del positivismo sino aquello que sirviese a sus intereses de clase y combatiría aquellas ideas que aunque se encontrasen en la misma doctrina fuesen contrarias a dichos intereses. De aquí ha de resultar la doble fase del positivismo mexicano antes vista (§§ 6 y 7): un positivismo puesto al servicio de un grupo social identificado con el Porfirismo, que es la visión que de él ha tenido la generación del Ateneo; y un positivismo ideal, que no pudo realizarse porque las circunstancias mexicanas no lo permitieron.

255

Se trata de una experiencia humana válida no sólo para México, sino para cualquier lugar donde haya hombres. Las circunstancias, lo que cambia, se mueven más de prisa que los ideales del hombre. El hombre quiere hacer planes ideales que vayan más allá de sus circunstancias, más allá de todo cambio. Quiere vencer al tiempo con ideas que valgan para todo tiempo; pero lo único que realiza son ideas que valen para un determinado tiempo y lugar; y cuando este tiempo, este lugar, estas circunstancias cambian, los ideales en los cuales ponía toda su fe, se tornan en artefactos inútiles, y el hombre tiene que cambiar, que transformar, que adaptar estas ideas a las nuevas circunstancias. Esto es lo que ha sucedido con el positivismo en México: fue traído a nuestro país para servir los intereses de una nueva clase social; pero estos intereses cambiaron, siendo menester adaptar las ideas del positivismo a los nuevos intereses; a esta adaptación se opusieron los positivistas que veían en el positivismo un ideal que realizar. Son estos positivistas los que como Torres se niegan a reconocer al Porfirismo como fruto de la doctrina positiva (ver § 7). Los positivistas mexicanos tuvieron un ideal constructivo, ideal que fue destruido por las circunstancias mexicanas. Este ideal fue muchas veces opuesto a los intereses que perseguía el Porfirismo. Los positivistas mexicanos tuvieron una idea del orden que no siempre convino a los intereses de las clases que se agruparon en el régimen porfirista.

La burguesía mexicana para lograr el orden tuvo que combinar sus intereses con los de otras clases. El orden establecido tuvo que irse transformando en un orden en el cual los encontrados intereses de otras clases tuviesen cabida. El positivismo trató de ayudar en esta coordinación de intereses, en este orden; pero llegó un momento en el cual la idea que sobre el orden se tenía en tal doctrina era hostil a los intereses de las clases con las cuales la burguesía mexicana trataba de llegar a un acuerdo. Llegó un momento en el cual el orden basado en la doctrina positiva no era el orden que la realidad pedía; las ideas de orden del positivismo se convertían en ideas de desorden, perdiendo así su justificación como doctrina de orden social. Fue éste el momento en que las ideas perdieron su relación con las circunstancias y se transformaron en una utopía.

§ 16. Plan de la obra

Las ideas que sobre el positivismo en México se han expuesto arriba tienen que ser justificadas en el cuerpo de la obra. En él trataré de mostrar con hechos históricos o con los textos de los positivistas mexicanos lo que antes he adelantado como introducción.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está pensado para ser realizado en dos partes o libros.* En la primera parte, que es la que aquí se presenta, se trata como su título lo dice del origen y desarrollo del positivismo en México. La segunda parte habrá de tratar del apogeo y decadencia del mismo positivismo. La primera parte gira en torno a la obra de Gabino Barreda, buscando los orígenes a la implantación de las ideas positivas en la obra de José María Luis Mora. En Mora se encuentran ideas que son un anticipo de las ideas que habrían de sustentar los positivistas mexicanos. Mora es además el teórico de la burguesía mexicana en su fase combativa; en sus ideas encontraremos la justificación de la adopción del positivismo por esta clase social.

En Gabino Barreda y en sus discípulos habremos de ver el desarrollo que sufrió el positivismo mexicano antes de que éste se transformase en un instrumento de política activa. Para terminar esta primera parte habremos de considerar al positivismo mexicano en su aspecto ideal, es decir, habremos de ver qué es lo que los positivistas mexicanos querían realizar, así como los obstáculos con los que tropezaron desde el inicio de la realización de tal utopía. Para esta parte habrá de servirnos la brillante exposición que sobre los ideales del positivismo en México hizo el hijo de Gabino Barreda, Horacio Barreda.

El segundo libro habrá de tratar al positivismo principalmente en su expresión política, y ver qué conexiones tiene con el régimen porfirista, así como su adaptación a los intereses de este régimen y su decadencia como doctrina al servicio de la circunstancia mexicana.

256

* En esta segunda edición, publicada por el Fondo de Cultura Económica, se han reunido los dos libros de la primera (1943-1944) en uno solo, bajo el título general de *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia.*

SECCIÓN PRIMERA

EL NACIMIENTO

Como dijo la doctora Nafis Sadik: "el aborto es el principal problema de salud pública relacionado con las mujeres en edad productiva". Para ella, el único modo de afrontar el problema es con políticas de salud que eliminen los "abortos realizados en malas condiciones", tal como quedó establecido en el compromiso número 8.25 del Programa de Acción de la CIPD.

257

❖ **Steinsleger, José.**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 99 – 117)

VI. Género

Las niñas que están solas y esperan

La noción de "género"

Donde hay niños hay una edad de oro.

EN EL VERSO del romántico Novalis otro romántico, José Martí, encontró el título para la hermosísima revista infantil *La Edad de Oro*.

En la presentación del primer número, el cubano escribe:

> El niño nace para caballero, y la niña para madre.

Más adelante, Martí parece retractarse y añade:

> Las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo; como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quién hablar, porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y de modas.

El tema de la discriminación de las niñas estuvo presente en los debates de las reuniones cumbres comentadas en los capítulos anteriores donde corrientes muy poderosas del pensamiento y de la acción social han rebasado la mera condición de "tendencias" y están intercediendo por un cambio civilizatorio profundo.

La noción de "género" es una "artimaña del lenguaje" que confunde a los vocablos masculino y femenino en una misma palabra, en tanto que los genéricos masculinos se utilizan para referirse a la especie humana en general: niños, adolescentes, jóvenes, criaturas.

En *Carta a un niño que nunca nació,* la periodista italiana Oriana Fallacci apunta:

> Nuestro mundo es un mundo fabricado por los hombres para los hombres; la dictadura de ellos es tan antigua que se extiende al lenguaje. Se dice 'hombres' para decir 'hombres y mujeres'; se dice 'niño' para decir 'niño y niña'; se dice 'hijos' para decir 'hijo e hija'.

El asunto es más complejo en las culturas indígenas donde no hay marcación de género ni existe la noción de "infancia". Términos como *guagua* (quechua) y *xcuintl* (náhuatl) por ejemplo, incluyen a ambos géneros.

La definición de niñez es igualmente ambigua. Las edades se determinan según distintos criterios nacionales, culturales, legales, políticos, civiles o religiosos. Pero la mayoría de los expertos concuerdan en que la edad de la niña oscila entre los 0 a 19 años, de acuerdo a cada país.

La psicóloga Argentina Eva Giberti opina que "la historia de la niña es cuidadosamente omitida de las historias generales, ya sea de la civilización o de los distintos paises".

En muchas culturas, aún se preparan rituales especiales y se proclama la llegada del varón. La niña es ignorada e inclusive puesta de lado. El varón es recibido con júbilo.

Enrique Dussel: *El concepto de* género *se define por funciones sociales, históricas y culturales cuya evolución ha sido compleja y acelerada. Ser mujer o ser varón no es una categoría sexual o erótica sino de género. Desde el género se redefine la sexualidad, el erotismo y la función de la mujer y el varón. La idea invita a redefinir totalmente los roles del género masculino. Naturalmente, los machistas son quienes más incómodos se sienten con la reflexión sobre el género.*

Tienen que defenderse y sus valores chocan con los de la mujer que tiene los suyos. Pero si el feminismo fue la respuesta histórica al machismo la idea de género va más allá del determinismo biológico. Es un salto cualitativo que tiene como propósito la construcción social del ser masculino y femenino y el respeto al otro en pie de igualdad. No debe ser tomado como una manera de encubrir una orientación sexual.

Lo cierto es que tras habérsele reconocido a la mujer la posesión de "alma" hace 800 años, y el derecho a la salud hace menos de cien, la mujer impugna ahora los papeles impuestos a su "género" por el entorno sociofamiliar y exige que se le reconozca el derecho sobre su cuerpo.

Un derecho que, obviamente, nada tiene que ver con las ideas atropelladas sobre sexualidad y moralidad o cierta igualdad jurídica que le reconoce a la mujer ciertos derechos a cambio de mano de obra barata.

Hasta fines del siglo pasado y las primeras décadas del corriente todo hogar preciado de culto formaba a las jovencitas con el *Tratado de Educación de las niñas.* Su autor, Francois Fenelon (1651-1715), aseguraba que a las jovencitas había que educarlas "para ser maestras de sus hijas y dueñas de sus cosas". Fenelon sostenía que no había otra vía para rescatarlas de los conventos.

En la actualidad, profesores de escuelas mixtas consideran que todos sus alumnos son iguales. Inclusive, con la sana intención de no establecer diferencias, acaban negando la presencia de las niñas y las sumergen en un modelo de escuela predominantemente masculino. La escuela será entonces la sala de espera donde la niña tratará de alcanzar el modelo de "mujer ideal": esposa, madre o mujer formada, que para emanciparse reproducirá los patrones competitivos del género opuesto.

Y es que en contextos donde "las niñas han nacido para casarse", los padres consideran poco rentable la inversión en su

258

educación. El hecho de que las "habilidades femeninas" suponen un menor pago que aquellas de los varones es admitido por los padres y esto influye en la decisión de no invertir en la educación de la niña.

La mayoría de los gobiernos del mundo se han comprometido a garantizar universalmente la educación para todos. Pero según el FNUAP, de los 130 millones de los niños que no tienen acceso a la escuela primaria y viven en los paises más pobres, 90 millones son niñas. En muchos casos, a las niñas se les niega el acceso a la educación por distintos factores ajenos a las facilidades educativas (véase cuadro III).

El género femenino constituye en sí un obstáculo. Además, los conceptos estereotipados y preconcebidos aparecen en los textos escolares reforzando los conceptos negativos que se tienen sobre la niña, discriminándola de las actividades económicas o bien relegándola a la realización de tareas de bajo nivel, bajo estatus y bajos ingresos.

La niña aún es vista como un ser pasajero que debe ser criado temporalmente hasta que se case. El matrimonio temprano es su única opción de "desarrollo". Y, ya casada, su persona será valorada por la cantidad de varones que pueda procrear. La recompensa por esta "actividad" condicionará sus actitudes y aspiraciones que a su vez infundirá a sus propias hijas, cerrándose el círculo.

En junio de 1992 tuvo lugar en Amsterdam la primera conferencia internacional dedicada a las niñas. Los debates estuvieron centrados en la recuperación de la especificidad de lo femenino desde la infancia y en las aulas. Allí se dijo que "el actual modelo de escuela mixta es en realidad un ámbito masculino donde han sido incluidas las niñas: Hay que buscar una forma de introducir el mundo dedicado a la mujer en las aulas y educar dentro de él a niños y a niñas". Entre las recomendaciones la Conferencia sugirió "reducir la distancia entre los futuros hombres y mujeres pero sin caer en el actual modelo, ser como ellos".

CUADRO III. *Mujer (educación)*

Países	*Porcentaje de niñas no escolarizadas**	*Alfabetización en relación con hombres***	*Escolarización en relación con hombres** (primaria-secundaria, 1986-1993)*	
Cuba	0	99	99	113
Estados Unidos	0	—	99	100
Jamaica	0	110	103	112
México	2	94	97	100
Canadá	3	—	98	100
Argentina	5	100	106	110
Uruguay	5	101	98	102
Paraguay	7	96	97	103
Panamá	8	99	97	108
Honduras	9	99	105	126
Venezuela	10	98	102	138
Bolivia	11	81	91	84
Perú	11	86	96	91
Trinidad-Tobago	12	107	100	103
Chile	13	100	99	106
Rep. Dominicana	16	100	101	130
Nicaragua	19	103	104	113
Colombia	21	100	101	120
El Salvador	29	94	101	112
Guatemala	34	75	87	85
Haití	74	86	93	95
Brasil	—	98	96	116
Casta Rica	—	100	99	109
Ecuador	—	97	98	104

*FUENTE: *El Progreso de las Naciones*, UNICEF, 1996.
**FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia*, UNICEF, 1996.

En cuanto a la salud, la lucha contra la pobreza y la discriminación la niña tiene menos derechos, oportunidades y beneficios en comparación con el niño, primer beneficiario de los recursos de la familia y la comunidad. Las costumbres y la cultura también inciden en las causas de la mala nutrición de las niñas.

La distribución de los alimentos en la familia está a cargo, generalmente, de la madre o las mujeres mayores. Muchas de ellas consideran como secundarias sus propias necesidades nutricionales; priorizan las de los varones de la familia y, de paso, transmiten la misma actitud abnegada a sus hijas.

Más niños que niñas son vacunados y tratados en hospitales: la niña evidencia una mayor tasa de mortalidad debido al sarampión, diarrea e infecciones respiratorias y son destetadas más pronto que los niños. Inclusive es común que la niña sea llevada al hospital en peores condiciones que el niño.

En el terreno de la investigación social los estudios específicos con información sobre las aspiraciones y percepciones de las niñas y jóvenes de la sociedad en la que viven y de sí mismas, son poco confiables.

La mayoría de los programas y proyectos de atención son mixtos. Sin embargo, su concepción va dirigida básicamente hacia los niños. En la dimensión laboral ocurre algo parecido. Las cifras están subestimadas pues, para los efectos del cómputo, se toman los oficios y trabajos asociados al sexo masculino: lustrabotas, basureros, cuidadores de carros, vendedores ambulantes, etcétera.

Del proceso de callejización de las niñas, de las relaciones con sus familias o los grupos de referencia, sus niveles de educación, salud, recreación, vivienda, ocupación y vida sexual se sabe muy poco.

Con excepción de las cifras de escolaridad, los perfiles estadísticos siguen presentando a la infancia en forma indiferenciada, sin desagregación por sexo. Así, el principal problema de la niña es la absoluta falta de información en todo lo pertinente a su género.

Opresión multifacética

En el orden laboral, la percepción de los padres respecto a los trabajos desempeñados por sus hijas contribuye a la subvalorización de su persona. En el campo, la mayoría de los padres cree que los niños son más productivos que las niñas de la misma edad. Tanto los hombres cuanto las mujeres piensan que debe invertirse más en sus hijos varones, particularmente en lo que alimentación y educación se refiere.

Por su lado, las niñas que se ven obligadas a trabajar en las calles, en el campo o en la fábrica tienen que soportar el desgaste y cansancio producido por el trabajo doméstico que ellas tienen que ejecutar en sus propios hogares después de una larga jornada laboral.

Tania Libertad: *Mis padres no hacían distinción entre mis hermanos y yo. La voz del poder era la del padre y la de mis hermanos. De hecho todos se imponían y sentí mucha falta de libertad para las cosas que yo quería hacer. Cuando se trataba de tareas pesadas no hacían distinción con la "mujercita" pero sí cuando señalaban que la mujer debía lavar y planchar las camisas de mis hermanos porque los hombres no "podían" hacer este tipo de trabajo.*

En México, unos 14 millones de menores en condiciones de pobreza son sostenidos sólo por mujeres y menores de 15 años.

Una de cada tres no sabe leer ni escribir. En su casa o fuera de ella las niñas trabajan durante largas horas. Sin embargo, su labor es desconocida o no es incluida en las estadísticas laborales. En lo que se refiere a la distribución de las tareas domésticas y de otros oficios entre niños y niñas estudios recientes han confirmado las significativas desigualdades de género.

El servicio doméstico dentro y fuera del hogar sigue siendo una de las principales ocupaciones entre las niñas y jóvenes de la calle. Más ni siquiera cuentan con la protección legal que el Estado brinda a las prostitutas adultas. En definitiva y aunque la tragedia de ambos sexos sea producto de la misma injusti-

cia, los riesgos de violación, de maternidad prematura y toda forma de violencia recae mucho más en las niñas.

La pérdida de energía física es sólo una de las tantas pérdidas significativas que sufren las niñas. También se les priva de la niñez, de tiempo de esparcimiento para descansar, soñar, jugar y la oportunidad de adquirir habilidades y educación.

No obstante, aún cuando la pobreza no sea un factor determinante en el desarrollo de la niñez, varias formas de discriminación sexual inhiben la igualdad de oportunidades para las niñas.

Las dificultades para conseguir trabajo son más notorias para las niñas y jóvenes mujeres y desde temprana edad, la niña experimenta desigualdades ante las que le resulta extremadamente difícil sobreponerse a ellas. Dificultades que alcanzarán grados de sublimación inimaginables cuando en pocos años más se transforman en mujeres sobre las que recae el peso mayor de la pobreza.

Tania Libertad: *Me vi obligada a imponerme en una sociedad que no me perdonó cuatro cosas: ser pobre, ser mujer, ser de piel oscura y ser artista consciente. La sociedad peruana es muy racista y siempre me hizo sentir como una persona de cuarta categoría. Me impuse. Pero esto no se perdona fácilmente. En mi país, la discriminación de clase, el racismo y las injusticias se han vivido desde siempre y se siguen viviendo.*

En la calle, las niñas aprenden a percibir y simbolizar como natural y esperable la opresión sexual. Con los otros niños comparten los miedos y los desconciertos, las hambres y la vigilancia de sus explotadores. Y si bien las niñas mantienen con ellos lazos fraternos y amorosos la visión de los adultos responde a otros patrones.

José Louzeiro: *En el periodismo envejecí y endurecí mis emociones. Pero cuando veo a las niñas limpiándose la menstruación con hojas de papel periódico, siento que puedo enloquecer. Una vez asistí en el barrio de Cinelandia a una niña que estaba pariendo al borde de la cuneta. No tendría más de 13 años. Quise ampararla, llevarla conmigo. Si lo hubiese hecho sabía que restaban 34 millones 999 mil niños brasileños que exigían atención inmediata. Este es el tema de mi próxima novela. Niños que son padres de niños y engendran en la cuneta seres enfermos y condenados a lo peor.*

Durante el Primer Encuentro de Niñas de la Calle (Río de Janeiro, agosto de 1990), la expresión "niños de la calle" fue criticada por subrayar el sexismo del lenguaje ya que si bien todos son "niños" la problemática de las niñas de la calle, que en un buen porcentaje forman parte de estos grupos, es diferente a la de los niños.

¿Por qué no es posible referirse claramente a las "niñas de la calle"? Una respuesta tentativa sería que estas niñas están muy lejos de la ingenua "fosforerita" del cuento de Andersen, precursora de los niños vendedores ambulantes de las megalópolis de nuestros días.

Con sus flores envueltas en celofán, sus hermanitos cargados en las espaldas y sus cotizaciones sexuales disponibles las niñas de la calle han creado un cuadro poco apto para el pundonor y equilibrio psíquico del ciudadano corriente. Y la violencia de la escena es tan violenta como el esfuerzo que se realiza por ignorarla.

Escuela del rencor

Las prácticas de explotación sexual plantean otro serio peligro para su salud. La rápida urbanización y el incremento de la pobreza contribuyen a aumentar el número de niñas que se convierten en prostitutas para asegurarse un mayor ingreso.

Claro que no todas las niñas pobres o de la calle sobrellevan la imposición de prostituirse. Pero resulta innegable advertir la presencia adulta, masculina o femenina, dispuesta a explotarlas y maltratarlas así como también de otros sujetos que viven de la explotación de estas niñas, apropiándose del dinero que

261

ellas producen. En algunos casos, las madres son las destinatarias del dinero conseguido por sus hijas. En otros, son saqueadas por los individuos que conviven con ellas.

Cuando la niña sale de su hogar sumida en la depresión y el sentimiento de culpa, busca una forma de "vengar" el atropello sufrido, por lo que con facilidad cae en la prostitución y la promiscuidad.

En Colombia, una investigación de la Cámara de Comercio de Bogotá señala que la prostitución infantil y el mercado de la pornografía, protagonizado por niñas y adolescentes de la capital, abarca un universo en el que participan niñas de nueve a 17 años.

En el centro de la capital colombiana "trabajan" 2 959 niñas-adolescentes, de las cuales 2 369 se encuentran dentro de los establecimientos ("residencias", tabernas, pornoshows) y 590 inician su contacto con el cliente en la calle.

¿Cómo se inician estas niñas en el oficio de la prostitución? El 49% declaró que lo hace por falta de recursos económicos; el 25% porque no encuentra empleo, el 45% porque fue rechazado en sus hogares y el 36% huyó de las violaciones a las que eran sometidas por padres, padrastros y hermanos. El 24.3% fue víctima de golpes permanentes, agresiones y violaciones.

El 30% afirma que fue una amiga quien las introdujo en la prostitución, y del 27.5% la responsable fue su propia madre. Un 25% responsabilizó al novio como promotor.

Las adolescentes de entre 14 y 17 años son las que más dinero reciben. Parte de su éxito se debe a que se las supone "sanas", sin enfermedades contagiosas: los hombres dicen que las quieren "limpias".

En Guatemala, decenas de niñas de entre 12 y 16 años se prostituyen en las calles por menos de un dólar. Empero la mayoría trabaja con proxenetas propietarios de rentables negocios, pues obligan a las menores a "ocuparse" más de una vez al día y a atender las mesas del bar a cambio de hospedaje, alimentación y malos tratos.

262

Según la ONG "Childhope", la mayoría de las niñas y mujeres prostituidas tienen una muy baja valoración de sí mismas, fruto de la violencia "que, de entre todos, es el factor determinante en su atadura al mundo de la prostitución".

Sus ingresos dependen de la edad que tengan y de si lo hacen "todo" (sexo genital, anal y oral). El 42% de las jóvenes mencionadas en el informe de esa institución tiene un hijo al que destinan parte de sus ingresos. Una parte importante del dinero que perciben sirve para comprar alcohol y drogas como pegamento y mariguana o, si trabajan por su cuenta, para pagar una habitación y su comida.

En la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993) se denunció que después de Tailandia, el país de mayor índice de prostitución infantil en el mundo es el Brasil. La revista *Time* declaró a Fortaleza ciudad líder de prostitución infantil en el mundo. Sólo en Río Branco, hay unas 3 000 niñas dedicadas a la prostitución.

En Brasil, el tráfico de niñas prostitutas es un comercio bien organizado. Por lo general, las niñas son secuestradas, compradas a sus padres abrumados por la pobreza o engañadas con promesas falsas para trasladarlas luego a cientos o miles de kilómetros donde son vendidas a los dueños de burdeles, centros nocturnos y cafetines en donde se establece una relación de esclavitud.

Según el Instituto Brasileño de Acción Social y Enseñanza (IBASE), el número de niñas prostitutas asciende a medio millón en todo el país.

En Recife, el índice de intentos de suicidio en menores que ejercen la prostitución alcanza el 4%. Es posible evaluar la cifra si la comparamos con el 0.002% que el Compendio Mundial de Psiquiatría de Kaplan y Sadoch señalan como índice promedio mundial.

Desde que son iniciadas en la prostitución, las niñas saben lo que son las enfermedades venéreas, el asco, el miedo y la miseria.

Sin su permiso, pero sumándonos a quienes en la uruguaya María Esther Gilio reconocen a una de las mejores periodistas de América Latina, reproducimos a continuación algunos diálogos de un extenso reportaje realizado en Brasil. *(Los títulos de entrada corresponden al autor).*

Táctica

María Esther Gilio (MEG): *Ayer quedé curiosa con algo que empezó a decir una de ustedes. Creo que eras tú, ¿cómo te llamas?*

—Joana. Me llamo Joana pero hoy tampoco tengo ganas de hablar.

—*A ella le da vergüenza. Yo le cuento* —intervino Maria Rosa, tal vez la más pequeña de todas, de 11 años.

MEG: *No sé... si ella no quiere.*

—*A mí no me importa si es ella la que lo cuenta* —dice Joana.

—*Bueno, lo que ella no quería decir es que cuando tenía 6 años su madre la obligaba a acariciar a personas mayores para ganar dinero.*

—*¿Por qué no dices masturbar?* —dice Simone.

—*Bueno, masturbar.*

MEG: *¿Por qué no quieres contar eso, Joana?*

—Porque los demás piensan que mi madre era mala.

—*No* —dijo Regina—. *Nadie puede pensar que tu madre era mala. Tu madre era buena porque te hacía hacer una cosa que no te dañaba. Tú con eso no podías quedar embarazada.*

Veredicto

Ana (14 años):

—Yo tenía 4 años y como mi mamá tenía 11 hijos me regaló a una señora. Y ella me regaló a otra porque yo no servía. Y luego la hija de esa otra señora, también dijo que no servía y me regaló a otra señora que casi enseguida murió.

Y el hijo me quiso llevar su casa pero yo me escapé, porque él no me gustaba. Allí quise buscar a mi mamá, pero yo no sabía donde vivía [...] *Me llevaron al* FEBEM *(Federación para el Bienestar de los Menores)* [...]*era horrible, pero allí aprendí a escribir mi nombre y no aprendí nada más porque me escapé.*

[...]*Cuando huí del* FEBEM *me tomaron presa unos soldados. Yo iba presa en el medio y cuando ellos bajaron en un bar me escapé. Pero me agarraron y me pegaron hasta cansarse* [dijeron que] *era mejor dejarme ahí, que no servía ni para transar un rato, que no era mercadería de primera. Estaba muy oscuro y yo no tenía ganas de moverme. Quería lavarme solamente, pero no sabía si allí había agua. Ahí en la playa me dormí y, cuando al día siguiente me desperté, decidí que viviría en la calle. Y en eso soy culpable* —suspira, y después sigue en voz muy baja—. *En eso sólo no. En todo.*

MEG: *¿Qué es "todo" Ana? ¿Qué es todo eso en que eres culpable?*

—En no servir cuando era chica y también en oler cola y en fumar...

MEG: *¿Quien más piensa que Ana es culpable?*

Diez manos se levantaron.

—*Si la mamá la regaló es porque no servía. Y después tampoco serviste.*

—*Es verdad* —dijo Ana.

—Ella es muy floja. Si fuera fuerte como yo robaría en lugar de buscar tipos. es tan floja que la mayoría de las veces, después de transar no le pagan. Además, no les obliga a ponerse preservativo.

La reina

Regina (15 años):

—*Antes vivía con mi abuela y mis tíos. Mi mamá murió cuan-*

263

do yo tenía 6 años. Entonces mis tías y tíos me sacaron del cuarto y me pusieron a dormir en la galería. Y como me hacía pichí, ellos no podían perdonarme. Entonces me envolvían la cabeza y la cara con una sábana mojada hasta que ya no respiraba más. Y después le contaban a todos los vecinos que yo me hacía en la cama. Un día que cumplí 8 años me escapé, subí a un camión y me vine a la ciudad. Aquí estuve dos días sin comer hasta que encontré una niña mayor.

MEG: *¿Qué edad tenías?*

—Tenía 11 años.

MEG: *¿A la escuela nunca fuiste?*

—*En los* Pequeños Profetas *aprendí a escribir palabras: Mamá, coco, mano, bonita, mar y mi nombre, Regina, que en italiano quiere decir "reina".*

Opción

—Yo no habría nacido de saber cómo era el mundo. El mundo es lo peor que se ha visto [...] y bueno, yo no lo sabía. Ahora sí se cómo es. Y muchas veces tengo ganas de decirle adiós [...] Pero no me animo. Ayer de noche con esa lluvia que cayó y cayó lo pensé. Y más lo pensé cuando paró de llover y vino el frío. Si hubiera tenido una cuerda... No sé. Pero ni eso tengo.

—Tenías el río ahí bien cerca —dijo una de las mayores con aires de fastidio.

Oferta y demanda

El dueño del burdel "Cui-Cui" a un periodista del "Folha de Sao Paulo":

—Si la chica es virgen, ahí está bien, porque empieza con una buena suma, pero si no lo es, en poco tiempo deja de rendir. Usted paga transporte, comisión, ropa...

264

—*¿A qué edad es eso?*, pregunta el periodista.

—*¿Usted pagaría buen dinero para transar con una vieja de 20?*, respondió el comerciante.

Miedo en la sangre

En la tradicional plaza de Garibaldi de Ciudad de México, la prostituta Inés G., portadora del Síndrome de Inmunodeficencia Adquirida (SIDA), fue detenida a fines de 1993 por las autoridades y confinada en un albergue de las afueras de la capital. Tiempo después de haber llegado al lugar, la mujer murió junto a alcohólicos, drogadictos y deficientes mentales. Sus tres hijos quedaron abandonados.

Al cabo de pocos días, la hija adolescente de Inés G. fue detenida en el mismo sitio y trasladada al reclusorio donde había fallecido su mamá. Los exámenes médicos revelaron que la joven y dos de sus hermanitos, eran portadores del SIDA.

En los tiempos anteriores a los antibióticos, las enfermedades de transmisión sexual se llamaban "secretas" y se atendían en consultas especiales: aquellos letreros de "venéreas" en los balcones de las consultas. Un foco mortecino los iluminaba en la noche que guiaba a los enfermos vergonzosos y aterrados. Hoy, con el SIDA, hay personas que ni siquiera se someten a examen por miedo a que se sepa.

La aparición del SIDA se remonta a octubre de 1980 cuando en Estados Unidos los *gays* de vida sexual muy activa y variada empezaron a padecer la caída absoluta de sus defensas inmunológicas que les provocaba infecciones pulmonares y formas de cáncer que les llagaban la piel, hasta matarlos.

El gobierno conservador de Ronald Reagan silenció las voces que advertían sobre la inminente pandemia. Los pensadores religiosos especialmente los monoteístas, consiguieron entonces relegar la idea de contagio a los "grupos de riesgo":

es decir a los homosexuales masculinos (coito anal: pequeñas heridas, sangre y semen como humores de transmisión), a los drogadictos por las inyecciones compartidas y a la promiscuidad. El SIDA fue calificado como la enfermedad de las cuatro H: homosexuales, hemofílicos, heroinómanos y haitianos.

Dos años después ya era tarde. El SIDA no entendía de razas ni de opciones sexuales. Tranquilos padres de familia, jubiladas, jóvenes heterosexuales e inclusive bebés con los mismos síntomas y la misma muerte mostraron que en la nueva oleada de afectados ya no era la homosexualidad sino las transfusiones de sangre recibidas la vía de contagio.

Los obsesivos del morbo redujeron el SIDA a la anormalidad y dieron el paso siguiente: el castigo divino reservado a pecadores muy especiales. ¿Solución? La abstinencia. Si no total, "natural y sana" al menos. Cualquier método de prevención es pecaminoso porque permite el sexo sin procreación lo cual es delito principal del hombre y la mujer.

En la mayoría de los países latinoamericanos, la resistencia a tratar el tema de la sexualidad por razones culturales y los aspectos de la religiosidad mal encauzados impide la educación sexual desde edad temprana y la difusión amplia sobre el SIDA y su prevención lo que representa otra violación más a los derechos del niño.

La falta de sensibilización de la población, los prejuicios de algunas entidades religiosas y la ignorancia de las instituciones hace que menores o familiares enfermos del SIDA sufran la discriminación, la estigmatización, la marginación y la violación a sus derechos fundamentales.

José Luis Cuevas: *Cuando apareció el SIDA quedamos paralizados por el terror. Después, se habló tanto de que ya estábamos ante la "epidemia" terminal de la especie que nos daba igual. La gente dedicada a la solución de estos problemas debería escoger otras formas más eficaces para enfrentarlos.*

Por aquel tiempo, los fabricantes de vacunas y sueros comercializados por el Instituto Pasteur de París (entidad célebre

252

por haberse allí derrotado a la difteria, la peste bubónica, el cólera, la viruela, el tifus, el tétanos, la fiebre amarilla, la tuberculosis y la poliomielitis) pidió socorro al doctor Luc Montagnier, jefe de oncología vírica del Instituto pues se corría el riesgo de que sus productos estuviesen infectados. La vacuna contra la hepatitis B, por ejemplo, se elaboraba en base al plasma importado de los Estados Unidos.

Montagnier y la doctora Francoise Barré Sinoussi hicieron una serie de cultivos y pruebas para ver cuáles productos estaban contaminados. Por fin, en enero de 1983 detectaron la existencia del virus del SIDA en la sangre y el semen y en menor proporción en la secreción vaginal y en la leche materna.

Actualmente, se estima que el SIDA afecta a 19 millones de personas en el mundo. Para el año 2000 la OMS pronostica que habrá 40 millones de infectados, la tercera parte en África. Una cifra terrible si se tiene en cuenta que el 50% de los infectados desarrolla la enfermedad antes de los cinco años y el 80% antes de los diez. Lo peor del SIDA es la epidemia que aún estaría por llegar.

Del total mundial entre adultos y niños, dos millones viven en América. Estados Unidos encabeza el número de víctimas con más de 220 mil infectados. Brasil tiene registrados más de 53 mil casos, México 19 mil y Canadá 10 mil.

Cifras oficiales de México indican que el 33% de los casos tiene entre 15 y 29 años. En este país existen 380 casos en menores de 14 años y 490 en niños mayores: el 55% contrajo el virus por vía perinatal, el 25% por transfusión, el 17% por hemofilia y el 2% por abuso sexual.

En Argentina, las estadísticas oficiales han detectado poco más de seis mil casos desde marzo de 1982. Pero el número de infectados se estima entre 80 y 130 mil. El infectólogo argentino Pedro Cahn cree que la disparidad obedece a que desde hace poco tiempo empezaron los estudios de vigilancia y todavía no ha sido posible determinar la curva de crecimiento.

Antes de fin de siglo la pandemia habrá matado a ocho millones de adultos y cerca de diez millones de niños quedarán en

la orfandad. Pero el SIDA tampoco es un problema exclusivo de adultos y jóvenes. Desde la gestación los niños empiezan a sufrir sus efectos pues la madre infectada pasa el virus a su hijo durante el embarazo, el alumbramiento o la lactancia.

Entre los niños, el número de víctimas del SIDA en edad pediátrica es creciente y se expande vertiginosamente en el mundo. Actualmente, un millón y medio de niños están infectados por el SIDA. En el 2000, serán cinco millones. Los datos no suelen reflejar la dimensión real del problema porque nos hablan únicamente de los casos detectados.

La atención que reciben los niños con SIDA o cuyas madres han muerto por esta enfermedad es indignante. Organismos especializados en la lucha contra el SIDA han denunciado la suspensión de los niños en edad escolar, hijos de padres seropositivos o que han fallecido del virus.

En muchos hospitales donde el personal médico está poco capacitado y sensibilizado para atender el flagelo, el derecho a la salud de los niños es violado al negárseles atención. Las instituciones de ayuda especializada son escasas y los presupuestos de los hospitales del sector público siguen otorgándose de acuerdo con las antiguas necesidades establecidas, minimizando el crecimiento exponencial del SIDA.

En Brasil, el sociólogo Herbert de Souza, director de IBASE y especialista en el impacto del SIDA entre los niños y niñas de la calle, nos dijo que no se disponen de datos sólidos y poco se sabe del impacto real del SIDA en este sector de la infancia desamparada, un problema que a su juicio no puede ser tratado en forma aislada.

Herbert de Souza: *El trabajo de prevención del SIDA implica el refuerzo de la auto-estima de estas criaturas y un concepto amplio de la noción de salud. Y esto nos remite a la cuestión de la ciudadanía. En tanto los niños y niñas de la calle sean ignorados como ciudadanos predominarán el hambre, la prostitución, las drogas, las enfermedades, la violencia y la muerte* [...] *¿Cómo pueden estos niños adoptar comportamientos preventivos ante el SIDA si son humillados cotidianamente por la policía, los grupos de exterminio y los "ciudadanos honorables" que miran al costado y fingen ignorar el problema?*

Para los niños —advierte el investigador— *el hambre es una amenaza más inmediata que el SIDA. El SIDA es el aspecto secundario de la miseria y la injusticia social. De ahí la dificultad de su prevención.*

Diversos estudios demuestran que un conocimiento general del SIDA no es suficiente. Es necesario que los jóvenes latinoamericanos no sólo sean conscientes del problema sino que modifiquen sus comportamientos. Hasta 1987 por ejemplo, la epidemia no afectaba a las mujeres. Pero desde entonces empezó a atacar cada vez más a chicas jóvenes que se contagiaban con su única pareja sexual, sin mediar promiscuidad alguna.

La experta mexicana Sara Lovera prevé que por la falta de poder de la mujer frente a su pareja el SIDA crecerá en el mundo más rápido en amas de casa que en cualquier otro grupo de población.

Luc Montagnier cree que el gran riesgo es que el SIDA se transforme en una enfermedad de la pobreza pues su propagación es más rápida allí donde hay desnutrición, enfermedades crónicas o las de transmisión sexual, migración, y analfabetismo o porque al entrar en la adolescencia, los jóvenes practican la prostitución como única forma de sobrevivencia.

❖ **Habermas, Jürgen**
"Teoría de la Acción Comunicación I"
Edit. Taurus, 1998 (págs. 147 – 196)

267

La misma problemática de la racionalidad, con que nos hemos topado al estudiar los conceptos sociológicos de acción, se nos muestra también desde otro ángulo cuando investigamos la cuestión de qué significa comprender las acciones sociales. Los conceptos básicos de la acción social y la metodología de la comprensión de las acciones sociales son asuntos interdependientes. Los distintos modelos de acción presuponen cada uno de ellos distintas relaciones del actor con el mundo; y estas relaciones con el mundo no solamente son determinantes de los aspectos de la racionalidad de la acción, sino también de la racionalidad de la interpretación de esas acciones por un intérprete (por ejemplo, un sociólogo). Pues al hacer uso implícito de un concepto formal de mundo, el actor da por sentadas determinadas presuposiciones de comunidad o intersubjetividad que desde su perspectiva van más allá del círculo de los inmediatamente afectados y pretenden también ser válidas para el intérprete que se acerque desde fuera.

Esta conexión es fácil de ver en el caso de la acción teleológica. La presuposición en que este modelo de acción se funda, de un mundo objetivo en que el actor puede intervenir teleológicamente tiene que ser válida lo mismo para el actor que para cualquier intérprete de sus acciones. Por eso puede Max Weber construir para la acción teleológica el tipo ideal de la acción racional con arreglo a fines y establecer para la interpretación de las acciones racionales con arreglo a fines el criterio de «corrección objetiva» como criterio de racionalidad [165].

Weber llama subjetivamente racional con arreglo a fines a la acción teleológica «que se orienta exclusivamente por medios considerados (subjetivamente) como adecuados para conseguir unos fines definidos de forma (subjetivamente) unívoca» [166]. La orientación de acción puede describirse conforme al esquema de inferencia práctica (propuesto por G. H. von Wright) [167]. Un in-

[165] Sobre la conexión de los presupuestos ontológicos de Weber con la teoría de la acción y la metodología de la comprensión, cfr. S. BENHABIB, «Rationality and Social Action», *Philos. Forum*, XII, julio 1981.

[166] M. WEBER, *Methodologische Schriften*, Francfort, 1968, 170.

[167] Para la discusión de esta propuesta, cfr. K. O. APEL, J. MANNINEN,

térprete puede ir más allá de esta orientación de acción *subjetivamente* racional con arreglo a fines; puede construir para la misma acción el correspondiente caso ideal de un decurso *objetivamente* racional con arreglo a fines y comparar el caso real con el caso ideal. Este caso típico-ideal puede ser construido por el intérprete sin arbitrariedad porque el agente se relaciona de forma subjetivamente 'racional con arreglo a fines' con un mundo que por razones categoriales es idéntico para el actor y para los espectadores, esto es, que resulta accesible a ambos en los mismos términos cognitivo-instrumentales. El intérprete sólo necesita establecer, «cómo *se hubiera* desarrollado la acción si se hubieran conocido todas las circunstancias y las intenciones de todos los implicados y hubiera tenido lugar una elección estrictamente 'racional con arreglo a fines' de los medios, orientada conforme a la experiencia que *a nosotros* nos parece válida» [168].

Cuanto más unívocamente responde una acción a un decurso objetivamente racional con arreglo a fines, tanto menor será la necesidad de recurrir a ulteriores condiciones psicológicas para explicarla. En el caso de la acción objetivamente racional con arreglo a fines, la descripción de la acción (hecha por medio de una inferencia práctica) tiene a la vez una fuerza explicativa en el sentido de una explicación intencional [169]. Con todo, la constatación de la 'racionalidad con arreglo a fines' objetiva de una acción no significa en modo alguno que el agente *haya tenido* también que comportarse subjetivamente de forma racional con arreglo a fines; por otra parte, una acción subjetivamente racional con arreglo a fines puede, naturalmente, estar por debajo de lo óptimo cuando se la enjuicia objetivamente: «Confrontamos la acción fáctica con la que, desde un punto de vista teleológico y según reglas causales generales de tipo experimental, sería la racional, *bien sea* para establecer el motivo racional que *pudo* haber guiado al agente y cuya averiguación nos importa, mostrando que sus acciones fácticas constituyen medios adecuados para un fin que el agente "pudiera" haber perseguido o *bien* para hacer comprensible por qué un motivo del agente que ya nos

R. TUOMELA (eds.), *Neue Versuche über Erklären und Verstehen*, Francfort, 1978.

[168] M. WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Colonia, 1964, 5.

[169] G. H. VON WRIGHT, *Erwiderungen*, en K. O. APEL ET AL. (1978), 266.

resulta conocido tuvo un resultado *distinto* del que el agente esperaba, a causa de los medios que éste eligió» [170].

Una acción puede ser interpretada como más o menos 'racional con arreglo a fines' si existen estándares de enjuiciamiento que tanto el agente como su intérprete aceptan como válidos, es decir, como criterios de enjuiciamiento objetivo e imparcial. Al proponer, como Weber dice, una interpretación racional, el intérprete está tomando postura frente a la pretensión con que las acciones racionales con arreglo a fines se presentan; abandona la actitud de tercera persona para sustituirla por la actitud de un implicado que somete a examen una pretensión de validez problemática y que, si es menester, la critica. Las interpretaciones racionales se hacen en actitud realizativa, ya que el intérprete presupone una base de enjuiciamiento compartida por todas las partes implicadas.

Una base parecida ofrecen también las otras dos relaciones con el mundo. También las acciones reguladas por normas y las acciones dramatúrgicas son accesibles a una interpretación racional. Sin embargo, en estos casos, la posibilidad de reconstrucción racional de orientaciones de acción no es tan manifiesta, y en efecto, tiene más complicaciones que las que ofrece el caso de la acción racional con arreglo a fines, que acabamos de considerar.

En las acciones reguladas por normas, el actor, al entablar una relación interpersonal, se relaciona con algo objetivo. Se comporta de forma subjetivamente «correcta» (en el sentido de rectitud normativa) el actor que cree sinceramente observar una norma de acción vigente, y de forma objetivamente correcta cuando la correspondiente norma se considera, en efecto, justificada en el círculo de sus destinatarios. Mas en este plano no se plantea todavía la cuestión de una interpretación racional, ya que un observador puede constatar descriptivamente si una acción concuerda o no con una norma dada y si ésta a su vez rige socialmente o no. Ahora bien, según los presupuestos de este modelo de acción un actor sólo puede seguir aquellas normas (o violar aquellas normas) que él, subjetivamente, considera válidas o justificadas; y con este reconocimiento de pretensiones de validez normativas queda expuesto a un enjuiciamiento objetivo. Desafía al intérprete a examinar, no sólo la efectiva *conformidad* de una

[170] WEBER (1968), 166 ss.

268

también la rectitud de esa norma. Este puede aceptar el desafío, o, adoptando un punto de vista escéptico en lo tocante a valoraciones, rechazarlo como algo sin sentido.

Si el intérprete sustenta tal punto de vista escéptico, tratará de explicar, valiéndose para ello de algún tipo de ética no cognitivista, que el actor se engaña acerca de la susceptibilidad de fundamentación de las normas y que, en vez de razones, lo más que éste puede alegar en favor del reconocimiento de las normas son motivos empíricos. Quien así argumente tiene que considerar inadecuado en teoría sociológica el concepto de acción regulada por normas; se esforzará en sustituir la descripción propuesta inicialmente en términos de acción regulada por normas por una descripción distinta, por ejemplo por una descripción basada en una teoría causalista del comportamiento [171]. Pero si el intérprete está convencido de la fecundidad teórica del modelo normativo de acción, tendrá que dar por sentadas las presuposiciones de comunidad implicadas por, y aceptadas con, el concepto formal de mundo social y admitir la posibilidad de examinar si la norma que el actor considera correcta es, en efecto, *digna de* ser reconocida. Una interpretación racional de la acción regulada por normas habrá de basarse en un cotejo entre la vigencia social y la validez, construida contrafácticamente, de un contexto normativo dado. No voy a entrar aquí en las dificultades metodológicas que entraña un discurso práctico realizado vicariamente por un intérprete, y no por los afectados, es decir, realizado, a fuer de crítica y protesta, por un intérprete [172].

El enjuiciamiento práctico-moral de normas de acción pone ciertamente al intérprete ante mayores dificultades que las que supone el control, por vía de resultados, de las reglas de la acción racional con arreglo a fines. Pero en principio las acciones reguladas por normas pueden interpretarse racionalmente, lo mismo que las acciones teleológicas.

[171] Sobre la controversia entre teorías causalistas y teorías intencionalistas de la acción, cfr. A. BECKERMANN (1977).

[172] Cfr. mis observaciones en J. HABERMAS, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Francfort, 1973, 150 ss. Sobre la reconstrucción crítica de la génesis fáctica de un sistema de normas, cfr. P. LORENZEN, «Szientismus vs. Dialektik», en R. BUBNER, K. CRAMER, R. WIEHL (eds.), *Hermeneutik und Dialektik*, Tubinga, 1970, I, 57 ss.; ID., *Normative Logic and Ethics*, Mannheim, 1969, 73 ss.; P. LORENZEN, O. SCHWEMMER, *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*, Mannheim, 1973, 209 ss.

un público se relaciona con algo en su mundo subjetivo. Y de nuevo, el concepto formal de mundo ofrece una base de enjuiciamiento que comparten agente e intérprete. El intérprete puede interpretar racionalmente la acción poniendo de manifiesto en ella elementos de engaño y de autoengaño. Puede mostrar el carácter latentemente estratégico de una autopresentación, comparando el contenido manifiesto de la expresión, es decir, aquello que el actor hace o dice, con aquello que el actor piensa. El intérprete puede además descubrir el carácter sistemáticamente distorsionado de determinados procesos de entendimiento, mostrando cómo los implicados se manifiestan subjetivamente con veracidad y, sin embargo, lo que objetivamente dicen o hacen tiene un sentido algo distinto del que ellos (también de una forma que les resulta inconsciente) le atribuyen. El procedimiento psicoanalítico de interpretación de motivos inconscientes entraña, una vez más, dificultades que son distintas de las que comporta el enjuiciamiento crítico de intereses objetivamente adscritos * y el examen del contenido empírico de reglas de acción técnicas o estratégicas. Con todo, el caso de la crítica psicoterapéutica nos permite entender la posibilidad de interpretar racionalmente las acciones dramatúrgicas [173].

En las ciencias sociales los procedimientos de interpretación racional gozan de un dudoso prestigio. La crítica de que es objeto el empleo de modelos ideales en ciencia económica demuestra que algunos ponen en cuestión el contenido empírico y la fecundidad explicativa de los modelos de decisión racional. Las objeciones contra los planteamientos cognitivistas de la ética filosófica y las reservas contra la crítica ideológica desarrollada en la tradición Hegel/Marx muestran que otros cuestionan la posibilidad de una fundamentación práctico-moral de las normas de ac-

* Acerca de esta cuestión véanse los conceptos de «génesis fáctica» y «génesis normativa» de un sistema de normas en P. LORENZEN, «Szientismus versus Dialektik», en KAMBARTEL (1975); véase también HABERMAS (1973 a), 153 ss. *[N. del T.]*.

[173] J. HABERMAS, «Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik», en J. HABERMAS (ed.), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Francfort, 1971, 120 ss.; W. A. SCHELLING (1978); A. LORENZER, *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*, Francfort, 1970; Th. MICHEL, *Psychologische Erklärungen*, Francfort, 1981, 180 ss.

ción y la posibilidad de compensar intereses particulares ... te intereses susceptibles de universalización; y la difundida crítica contra la cientificidad del psicoanálisis demuestra que muchos consideran problemática incluso la propia *idea* de inconsciente, el concepto de un doble significado latente/manifiesto de las expresiones de vivencias. Por mi parte estimo que tales objeciones y reservas descansan a su vez en supuestos empiristas que son cuestionables [174]. Pero aquí no necesito entrar en esta controversia, ya que mi intención no es demostrar la *posibilidad* y fecundidad teórica de las interpretaciones racionales, sino que mi objetivo es probar la afirmación, mucho más fuerte, de que con el acceso en términos de «comprensión» al ámbito objetual de la acción social se plantea *ineludiblemente* la problemática de la racionalidad. Las acciones comunicativas requieren siempre una interpretación al menos incoativamente racional. En principio, las relaciones del agente estratégico, del agente que cumple normas y del agente dramatúrgico con el mundo objetivo, con el mundo social, o con el mundo subjetivo, son accesibles a un enjuiciamiento objetivo —lo mismo para el actor que para el observador—. En la acción comunicativa, incluso el inicio de la interacción se hace depender de que los participantes puedan ponerse de acuerdo en un enjuiciamiento *intersubjetivamente válido* de sus relaciones con el mundo. Según este modelo de acción, la interacción sólo puede tener lugar si los implicados llegan entre sí a un acuerdo que depende de tomas de postura de afirmación o negación, frente a pretensiones de validez que potencialmente se apoyan en razones. Más tarde analizaré esta *estructura interna de la acción orientada al entendimiento.* Lo que en este lugar me importa es la cuestión de si la estructura interna del entendimiento a que los actores llegan entre sí se refleja también en la comprensión de un intérprete no implicado y cómo tiene esto lugar.

¿No se agota la tarea de describir los plexos de acción comunicativa simplemente en una explicación lo más exacta posible del sentido de las manifestaciones simbólicas de que se compone la secuencia observada? Y esta explicación del significado, ¿no es por entero independiente de la racionalidad (en principio comprobable) de las tomas de postura que sirven de soporte a la coordinación interpersonal de la acción? Tal cosa sólo sería váli-

[174] A. McIntyre, *The Unconscious*, Londres, 1958.

permitiera una estricta separación ... y cuestiones de validez; pero éste es precisamente el problema. Ciertamente que es menester distinguir entre las operaciones interpretativas de un observador que trata de entender el sentido de una emisión o manifestación simbólica y las de los participantes en la interacción que coordinan sus acciones a través del mecanismo del entendimiento. El intérprete no se esfuerza, como los directamente afectados, por llegar a una interpretación susceptible de consenso, mediante la que poder concertar sus planes de acción con los de los demás actores. Pero quizá los rendimientos interpretativos del observador y de los participantes sólo se distingan en su función, no en su estructura. Pues ya en la mera descripción, en la explicación semántica de un acto de habla, tiene que entrar incoativamente esa toma de postura de afirmación o negación por parte del intérprete, que caracteriza, como queda dicho, las interpretaciones racionales de los decursos de acción simplificados en términos típico-ideales. Las acciones comunicativas no pueden interpretarse de otro modo que «racionalmente», en un sentido que aún hay que explicar. Voy a desarrollar esta inquietante tesis utilizando como hilo conductor la problemática de la «comprensión» en las ciencias sociales. Trataré primero esa problemática desde la perspectiva de la teoría de la ciencia [1] y después, y sucesivamente, desde el punto de vista de la escuela fenomenológica, etnometodológica y hermenéutica de sociología comprensiva [2].

[1] En la tradición que se remonta a Dilthey y Husserl, Heidegger en *El Ser y el tiempo* (1927) y Gadamer en *Verdad y método* (1960) dan rango *ontológico*, el uno al entender *(Verstehen)* y el otro al entendimiento/comprensión *(Verständigung)*, como rasgos fundamentales del *Dasein* humano y de la existencia histórica, respectivamente. No voy a apoyarme en modo alguno en tal planteamiento, pero sí quiero señalar que la discusión *metodológica* que en los últimos decenios ha tenido lugar acerca de los fundamentos de las ciencias sociales, ha conducido a resultados parecidos:

La generación de descripciones de actos por los actores cotidianos no es algo accesorio a la vida social en tanto que práctica en

270

curso, sino que es parte absolutamente esencial de la producción de esa vida e inseparable de ella, puesto que la caracterización de lo que los otros hacen, o más exactamente, de sus intenciones y de las razones que tienen para hacerlo es lo que hace posible la intersubjetividad, por medio de la cual tiene lugar la transmisión del propósito de comunicarse. Y es en estos términos como hay que entender el *Verstehen*: no como un método especial de acceso al mundo social, que fuera peculiar a las ciencias sociales, sino como condición ontológica de la sociedad humana en tanto que producida y reproducida por sus miembros [175].

La sociología tiene que buscar un acceso en términos de comprensión a su ámbito objetual porque se encuentra en él con procesos de entendimiento a través de los cuales y en los cuales el ámbito objetual de la sociología se ha constituido ya en cierto modo a sí mismo previamente, es decir, antes de toda intervención teórica. El científico social se encuentra con objetos *estructurados ya simbólicamente;* éstos encarnan estructuras de un saber preteórico, con cuya ayuda los sujetos capaces de lenguaje y de acción han constituido esos objetos. El sentido propio de esa realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, radica en las reglas generativas conforme a las cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente el plexo de su vida social. El ámbito objetual de las ciencias sociales comprende todo lo que puede caer bajo la descripción «elemento de un mundo de la vida». El significado de esta expresión puede aclararse intuitivamente por referencia a aquellos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos y actuamos, desde las manifestaciones inmediatas (como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc.) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones (como son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.) hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de estabilizarse a sí mismos (como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de la personalidad).

271

[175] A. GIDDENS, *New Rules of Sociological Method*, Londres, 1976, 151; ID., «Habermas' Critique of Hermeneutics», en A. GIDDENS, *Studies in the Social and Political Theory*, Londres, 1977, 135 ss.

El habla y la acción son las estructuras no aclaradas a que recurrimos cuando tratamos de esclarecer, siquiera sea provisionalmente, la pertenencia a, el ser ingrediente de, un mundo sociocultural de la vida. Pues bien, el problema de la «comprensión» en las ciencias sociales ha cobrado importancia metodológica merced sobre todo a que el científico social no puede acceder a esa realidad simbólicamente ya estructurada, sólo a través de la *observación* y a que desde un punto de vista metodológico la *comprensión* no es susceptible del mismo tipo de control que el que el experimento representa para la observación. El científico social no cuenta en principio con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales. En cierto modo tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir. Y para poder describirlos tiene que poder entenderlos. Y para poder entenderlos tiene en principio que participar en su producción. Como veremos, esta circunstancia impide al intérprete practicar esa separación entre cuestiones de significado y cuestiones de validez que pudiera otorgar a la comprensión un impecable carácter descriptivo. En relación con lo cual quiero hacer las cuatro observaciones siguientes.

a) La problemática de la comprensión lleva en sí el germen de una concepción dualista de la ciencia. El historicismo (Dilthey, Misch) y el neokantismo (Windelband, Rickert) construyeron para las ciencias de la naturaleza y del espíritu un dualismo en el plano de la oposición explicación vs. comprensión. Esta «primera ronda» de la controversia acerca de la pareja conceptual explicación/comprensión ya no es hoy actual [176]. Pero con la recepción de los planteamientos fenomenológicos, lingüísticos y hermenéuticos en sociología, se inició una discusión, siguiendo a Husserl-Schütz, Wittgenstein-Winch, y a Heidegger-Gadamer, en la que la especial posición de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales prototípicas, como la Física, se justificaba atendiendo al papel metodológico que compete a la experiencia comunicativa. Frente a ello la teoría empirista de la ciencia sostuvo la concepción de una ciencia unitaria, desarrollada ya en el positivismo de Viena. Esta discusión, pese a tener algunos seguidores

[176] K. O. APEL ET AL. (1978), 3 ss.; del mismo autor, *Erklären und Verstehen*, Francfort, 1979.

tardíos [177], puede darse ya por concluida. Los críticos, que se apoyaban sobre todo en Abel [178], habían entendido la comprensión como empatía, como un misterioso acto de meterse dentro de los estados mentales de un sujeto ajeno. Bajo presupuestos empiristas, se vieron obligados a interpretar la experiencia comunicativa en el sentido de una teoría empática de la comprensión [179].

La siguiente fase de la discusión viene introducida por el giro postempirista de la teoría analítica de la ciencia [180]. Mary Hesse hace hincapié en que a la habitual oposición entre ciencias naturales y ciencias sociales le subyace un concepto de ciencias de la naturaleza, y en general de ciencia empírico-analítica, que mientras tanto habría quedado superado. El debate suscitado por Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend acerca de la historia de la Física moderna habría demostrado que: 1) los datos con que hay que contrastar la teoría no pueden ser descritos con independencia del lenguaje teórico de cada caso, y 2) que las teorías no se eligen normalmente según los principios de falsacionismo, sino en la perspectiva de paradigmas que, como se ve cuando se intentan precisar las relaciones interteóricas, se comportan entre sí de forma parecida a como lo hacen las formas particulares de vida: «Doy por suficientemente demostrado que los datos no son separables de la teoría y que su formulación está impregnada de categorías teóricas; que el lenguaje de la ciencia teórica es irreductiblemente metafórico e informalizable, y que la lógica de las ciencias es interpretación circular, reinterpretación y autocorrección de datos en términos de teoría y de teoría en términos de datos» [181]. Mary Hesse concluye de ahí que la formación de teorías en las ciencias de la naturaleza depende no menos que en las ciencias sociales de interpretaciones que pueden analizarse según el modelo hermenéutico de la comprensión. No parece, pues, que precisamente bajo el aspecto de la problemática de la

[177] H. ALBERT, «Hermeneutik und Realwissenschaft», en *Plädoyer für kritischen Rationalismus*, Munich, 1971, 106 ss.

[178] Th. ABEL, «The Operation called Verstehen», *AJS*, 53, 1948, 211 ss.

[179] HABERMAS (1970), 142 ss.; APEL (1973 e), 59 ss. Para una excelente visión de conjunto de esta discusión, véase F. R. DALLMAYR, Th. A. McCARTHY (eds.), *Understanding and Social Inquiry*, Notre Dame, 1977.

[180] KUHN (1972); LAKATOS, MUSGRAVE (1970); DIEDERICH (1974).

[181] M. HESSE, «In Defense of Objectivity», en *Proc. Aristot. Soc.*, 1972, Londres, 1973, 9.

comprensión pueda legitimarse un puesto especial de las ciencias sociales [182].

Frente a lo cual, Giddens insiste con razón en que las ciencias sociales plantean una tarea específica, a saber: una *doble* tarea hermenéutica: «La mediación de paradigmas o de esquemas teóricos muy discrepantes en la ciencia es una tarea hermenéutica parecida a la que implican los contactos entre otros tipos de marcos de pensamiento. Pero la sociología, a diferencia de la ciencia de la naturaleza, versa sobre un mundo preinterpretado en que la producción y reproducción de los marcos de sentido es condición esencial de aquella que ella trata de analizar, a saber: la conducta social humana. Esta es la razón de que en las ciencias sociales se dé una doble hermenéutica...» [183]. Giddens habla de una doble hermenéutica porque en las ciencias sociales los problemas de comprensión no sólo entran en juego a través de la dependencia de la descripción de los datos respecto de la teoría y a través de la dependencia de los lenguajes teóricos respecto de los paradigmas; en las ciencias sociales se da ya una problemática de la comprensión por debajo del umbral del desarrollo teórico, a saber: en la *obtención* y no sólo en la *descripción teórica* de los datos. Pues la experiencia cotidiana que a la luz de conceptos teóricos y con ayuda de instrumentos de medida puede *transformarse* en datos científicos, está ya estructurada simbólicamente y no resulta accesible a la simple observación [184].

Si la dependencia de la descripción teórica de los datos respecto de un paradigma, exige una etapa 1 de interpretación que coloca a todas las ciencias ante tareas estructuralmente *similares*, entonces en el caso de las ciencias sociales puede demostrarse la inelubilidad de un nivel 0 de interpretación en que se plantea un problema *ulterior* que afecta a la relación entre lenguaje observacional y lenguaje teórico. No es sólo que el lengua-

[182] No entro aquí en la problemática del concepto de paradigma introducido por Kuhn para las ciencias de la naturaleza, concepto que sólo puede aplicarse con ciertas reservas a las ciencias sociales; cfr. D. L. ECKBERG, L. HILL, «The Paradigm Concept and Sociology: A Critical Review», *ASR*, 44, 1979, 925 ss.; cfr. también más abajo, vol. 2, pp. 7 ss.

[183] GIDDENS (1976), 158.

[184] A. V. CICOUREL, *Method and Measurement in Sociology*, Glencoe (Ill.), 1964); K. KREPPNER, *Zur Problematik der Messung in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart, 1975.

272

je observacional dependa del lenguaje teórico. *Con anterioridad* a cualquier tipo de dependencia respecto de una teoría, el «observador» sociológico ha de servirse, como participante en los procesos de entendimiento, de los lenguajes con que se encuentra en su ámbito objetual, pues sólo a través de esos procesos puede tener acceso a los datos. La problemática *específica* de la comprensión consiste en que el científico social no puede servirse de ese lenguaje con que ya se topa en el ámbito objetual como de un instrumento neutral. No puede «montarse» en ese lenguaje sin recurrir al saber preteórico que posee como miembro de un mundo de la vida, de su propio mundo de la vida, saber que él domina intuitivamente como lego y que introduce sin analizar en todo proceso de entendimiento.

Esto no es ninguna idea nueva, sino justo la tesis que los críticos sustentaron siempre contra la concepción de una ciencia unificada. Mas esta idea, aunque no nueva, sí que aparece a una nueva luz, ya que la filosofía analítica de la ciencia, con su reciente giro postempirista, ha descubierto y se ha cerciorado *por su propia cuenta*, merced a su propia evolución interna, de la objeción que siempre le hicieron los teóricos de la comprensión, si bien es verdad que esa idea crítica se había impuesto ya por sí sola en la línea de la lógica pragmatista de la ciencia, desde Peirce a Dewey [185].

b) ¿En qué consisten entonces las especiales dificultades metodológicas que ofrece la comprensión en las ciencias que tienen que acceder a su ámbito objetual por vía de interpretación? Esta cuestión fue tratada ya por H. Skjervheim en 1959 [186]. Skjervheim pertenece a aquellos que reabrieron la disputa acerca del objetivismo en las ciencias sociales, una discusión que puede considerarse provisionalmente cerrada con el recapitulador estudio de R. F. Bernstein *The Restructuring of social and political theory* (1976). Bajo el espectacular impacto del libro *The idea of a Social Science*, de P. Winch, no se ha tenido suficientemente en cuenta que fue H. Skjervheim el primero en destacar las consecuencias metodológicamente escandalosas de la problemática de la comprensión, es decir, lo problemático de la comprensión.

[185] R. F. BERNSTEIN, *Praxis and Action*, Filadelfia, 1971, 165 ss.; K. O. APEL, *Der Denkweg von Charles S. Peirce*, Francfort, 1975.

[186] H. SKJERVHEIM, «Objectivism and the Study of Man», Oslo, 1959, reimpreso en *Inquiry* (1974), 213 ss. y 265 ss.

273

Skjervheim comienza con la tesis de que la comprensión es un modo de experiencia. Si se introduce el sentido como concepto teórico básico, los significados simbólicos tienen que considerarse como datos: «Lo que aquí nos interesa ... es que los *significados* —el significado de las acciones y de la conducta de otras personas, el significado de las palabras habladas y escritas— *tienen que considerarse como pertenecientes a lo dado*. En otras palabras, lo que proponemos es una teoría perceptiva del significado y de nuestro conocimiento de otras mentes» [187]. El análisis de la «percepción» de emisiones o manifestaciones simbólicas permite ver en qué se distingue la comprensión de un sentido y la percepción de objetos físicos. La primera exige entablar una *relación intersubjetiva* con el sujeto que ha producido la emisión o manifestación. La llamada teoría perceptiva del significado explica el concepto de experiencia comunicativa, y, al hacerlo, se topa con el «tema olvidado» en la teoría analítica de la ciencia: con la intersubjetividad que en la acción comunicativa se establece entre ego y un alter ego. Skjervheim acentúa la diferencia entre dos actitudes básicas. Quien en el papel de primera persona observa algo en el mundo o hace un enunciado acerca de algo en el mundo adopta una actitud objetivante. Quien, por el contrario, participa en una comunicación y en el papel de *primera persona* (ego) entabla una relación intersubjetiva con una *segunda persona* (alter), que, a su vez, en tanto que alter ego, se relaciona con ego como con una segunda persona, adopta no una actitud objetivante, sino, como diríamos hoy, una actitud realizativa.

Las observaciones las hace cada uno por sí solo y los enunciados observacionales de otro observador también puede comprobarlos cada uno por sí solo (recurriendo si es menester a operaciones de medidas). Si este proceso, que pueden repetir distintos observadores, en principio cuantos se quiera, conduce a resultados concordantes, puede darse por asegurada la objetividad de una observación. Por el contrario, la comprensión de un significado es una experiencia imposible de hacer solipsísticamente, por tratarse de una experiencia comunicativa. La *comprensión* de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de *entendimiento*. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo,

[187] SKJERVHEIM (1974), 272.

en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados *desde dentro*. La realidad simbólicamente preestructurada constituye un universo que tiene que resultar incomprensible si sólo se lo mira con los ojos de un observador incapaz de comunicación. El mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial.

El científico social tiene que hacer uso para ello de una competencia y de un saber del que ya dispone intuitivamente como lego. Pero mientras no identifique y analice en profundidad ese saber preteórico no podrá controlar hasta qué punto y con qué consecuencias *modifica*, al intervenir en él como participante, el proceso de comunicación en que *entró* con la sola finalidad de entenderlo. El proceso de comprensión está retroalimentativamente conectado, de una forma que dista mucho de ser transparente, con un proceso de producción. La problemática de la comprensión puede, pues, reducirse a esta breve pregunta: ¿cómo hacer compatible la *objetividad de la comprensión* con la actitud realizativa de quien participa en un proceso de entendimiento?

Skjervheim pasa a analizar el significado metodológico de la alternancia entre la actitud objetivante y la actitud realizativa. Esta alternancia, piensa, da lugar a una ambigüedad de las ciencias sociales, «la cual es resultado de la fundamental ambigüedad de la situación humana, consistente en que el otro está ahí en una doble condición, en la condición de un objeto para mí y en la condición de otro sujeto conmigo. Este dualismo aflora en uno de los principales medios de comercio y trato con el otro —en la palabra hablada—. Podemos tratar las palabras que el otro profiere simplemente como sonidos; o si entendemos sus significados, podemos todavía tratarlas como hechos, registrando como un hecho que el otro dice lo que dice; podemos tratar lo que el otro dice como *pretensión de conocimiento*, en cuyo caso no sólo nos ocupamos de lo que el otro dice como un hecho de su biografía, sino como algo que puede ser verdadero o falso. En los dos primeros casos el otro es un objeto para mí, aunque por vías distintas, mientras que en el último el otro es un prójimo que me concierne como alguien que está en pie de igualdad

conmigo, en tanto que ambos estamos implicados en nuestro mundo común» [188].

Skjervheim llama aquí la atención sobre la interesante circunstancia de que la actitud realizativa de una primera persona frente a una segunda persona significa simultáneamente la orientación por pretensiones de validez. En esta actitud ego no puede tratar una pretensión de verdad que plantee alter, como algo que acaece en el mundo objetivo. Ego ha de habérselas con esa pretensión frontalmente, tiene que tomarla en serio, tiene que reaccionar ante ella con un sí o con un no (o dejar en el aire la cuestión de si alter tiene razón en su demanda, como algo todavía no decidido). Ego tiene que entender la manifestación de alter como un saber encarnado simbólicamente. Lo cual tiene su razón de ser en el carácter de los procesos de entendimiento. Quien quiere entenderse tiene que suponer estándares comunes que permitan a los implicados decidir si hay o no hay consenso. Pero si la participación en los procesos de comunicación significa que uno tiene que tomar postura frente a las pretensiones de validez del otro, el científico social no tiene la opción de entender la emisión o manifestación del otro como un simple factum, ni siquiera en el momento en que *recoge* experiencias comunicativas. Y aquí se plantea la cuestión de si pueden tratarse de forma independiente los casos 2 y 3 que Skjervheim distingue, la comprensión del contenido semántico de una emisión o manifestación y la reacción frente a la pretensión de ser válida con que esa emisión o manifestación se presenta. Skjervheim no ofrece todavía un análisis satisfactorio, pero sus observaciones remiten ya a las consecuencias que en nuestro contexto nos importan.

c) Si se entiende la comprensión del sentido como un modo de experiencia, y si la experiencia comunicativa sólo es posible en la actitud realizativa de un participante en la interacción, el científico social, en su calidad de observador que recoge datos

[188] SKJERVHEIM (1974), 265. Skjervheim parte explícitamente de la teoría trascendental de la intersubjetividad de Husserl; pero de hecho su análisis guarda una relación más estrecha con las ideas básicas de la filosofía dialógica proveniente de M. Bubner y F. Rosenzweig; M. Theunissen entiende la filosofía del diálogo, en la que también sitúa a Resenstock-Huessy y a Griesbach, como una contrapropuesta a la filosofía trascendental de tipo cartesiano, es decir, monológico. Cfr. M. THEUNISSEN, *Der Andere*. Berlín, 1965. En relación con Husserl, cfr. P. HUTCHESON, «Husserl's Problem of Intersubjectivity», *J. Brit. Soc. Phenomenol.*, II, 1980, 144 ss.

214

dependientes del lenguaje, ha de tener un *status* similar al del lego en ciencias sociales. ¿Hasta dónde llega la semejanza estructural entre los rendimientos interpretativos del uno y del otro? Para responder a esta cuestión conviene tener presente que hablar no es lo mismo que actuar. Los directamente implicados persiguen en la práctica comunicativa cotidiana sus propias *intenciones de acción;* la participación en el proceso cooperativo de comunicación está al servicio de la consecución de un consenso sobre cuya base puedan coordinar sus planes de acción y realizar cada uno sus propias intenciones. El intérprete sociólogo no persigue intenciones de acción *de este tipo.* Participa en el proceso de entendimiento por mor de la comprensión misma y no por mor de un fin con vistas al cual la acción teleológica del intérprete tuviera que ser coordinada con la acción teleológica de los directamente implicados. El sistema de acción en que el científico social se mueve *como actor* se encuentra a otro nivel; se trata por lo general de un segmento del sistema de la ciencia, y en todo caso no coincide con el sistema de acción observado. En este último el científico social participa, por así decirlo, *despojándose de sus atributos de actor* y concentrándose, como hablante y oyente, exclusivamente en el proceso de entendimiento.

Esto puede verse recurriendo al modelo del especialista en ciencias del espíritu que descifra documentos recibidos, traduce textos, interpreta tradiciones, etc. En este caso los implicados en el proceso original de entendimiento ni siquiera pueden notar la participación virtual del intérprete, quien se suma a ese proceso cuando ellos ya no existen. Este ejemplo arroja luz sobre el modelo opuesto, el del observador participante, cuya presencia activa introduce inevitablemente mutaciones en la escena original. Incluso en este caso las acciones con que el intérprete trata de integrarse, más o menos discretamente, en un contexto dado sólo cumplen *funciones auxiliares* en relación con lo que aquí es verdaderamente el fin: participar en el proceso de entendimiento que es la llave para la comprensión de las acciones de los otros actores. Voy a dejar de lado la expresión «funciones auxiliares», la cual necesitaría de una detallada explicación, y me voy a limitar a hablar de participación «virtual», ya que el intérprete científico, cuando se lo considera en su calidad de actor, persigue fines que no se relacionan con el contexto que está investigando, sino con un sistema de acción *distinto.* En este sentido, el intérprete, dentro de un contexto de observación, no persigue intenciones de acción *propias.*

Ahora bien, ¿qué significado tiene *el papel de participante virtual* para la cuestión de la objetividad de la comprensión de un intérprete sociólogo? Consideremos las alternativas que señala Skjervheim. Si el intérprete se limita a la observación en sentido estricto, sólo percibe los sustratos físicos de las emisiones o manifestaciones, sin entenderlas. Para hacer experiencias comunicativas tiene que adoptar una actitud realizativa y tomar parte en los procesos de entendimiento, siquiera sea de forma virtual. ¿Puede limitarse en ese proceso, como Skjervheim supone, a una aprehensión descriptiva del contenido semántico de las manifestaciones, como si éste no fuera más que un hecho, omitiendo toda reacción ante las pretensiones de validez que los implicados vinculan a sus manifestaciones? ¿Puede el intérprete prescindir por entero de un enjuiciamiento de la validez de las manifestaciones que tiene que aprehender descriptivamente?

Para entender una emisión o manifestación, en el caso modélico un acto de habla orientado al entendimiento, el intérprete tiene que conocer las condiciones de su validez; tiene que saber bajo qué condiciones es aceptable la pretensión de validez vinculada a ella, es decir, bajo qué condiciones tendría que ser normalmente reconocida por un oyente. Sólo entendemos un acto de habla si sabemos qué lo hace aceptable. Pero ¿de dónde podría sacer el intérprete este saber si no es del contexto de comunicación que está observando o de contextos comparables? Sólo puede entender el significado de los actos comunicativos porque éstos están insertos en un contexto de *acción* orientada al entendimiento —ésta es la idea central de Wittgenstein y el punto de partida de su teoría del significado como uso [189]—. El intérprete observa bajo qué condiciones son aceptadas como válidas las manifestaciones simbólicas y cuándo son aceptadas o rechazadas las pretensiones de validez que esas manifestaciones llevan anejas, viendo cuándo los planes de acción quedan coordinados mediante la formación de un consenso y cuándo quedan rotas por falta de consenso las conexiones entre las acciones de los diversos actores. El intérprete no puede llegar a entender, pues, el contenido semántico de una emisión o manifestación con inde-

[189] P. ALSTON, *Philosophy of Language*, Englewoods Cliffs, 1964; SAVIGNY (1974), 72 ss.

pendencia de los contextos de acción en que los implicados reaccionan frente a la emisión o manifestación en cuestión con un sí o con un no o suspendiendo el juicio. Y estas tomas de postura de asentimiento o negación no puede a su vez entenderlas si no es capaz de representarse las razones implícitas que mueven a los participantes a tomar dichas posturas. El acuerdo y el disentimiento, cuando realmente tienen su medida en pretensiones de validez recíprocas y no se deben simplemente a causas externas, se basan en las razones de que supuesta o efectivamente disponen los implicados. Estas razones, casi siempre implícitas, constituyen los ejes sobre que se desenvuelven los procesos de entendimiento. Pero si el intérprete, para entender una manifestación, ha de *representarse las razones* con que un hablante, si ello fuera menester y en las circunstancias apropiadas, defendería la validez de su manifestación, se verá arrastrado, *también él*, al proceso de enjuiciamiento de pretensiones de validez.

Pues las razones están hechas de tal materia, que no pueden ser descritas en absoluto en la actitud de una tercera persona, es decir, si no se adopta una actitud de asentimiento o de rechazo o de suspensión del juicio. El intérprete no podría entender qué es una razón si no la reconstruyera junto con su pretensión de validez, lo que en el lenguaje de Max Weber quiere decir: *si no la interpretara racionalmente*. La *descripción* de las razones exige *eo ipso* una *evaluación*, aun en caso de que quien hace esa descripción no se sienta por el momento en condiciones de emitir un juicio sobre su plausibidad. No pueden entenderse las razones si no se entiende por qué son sólidas o no lo son, o por qué, llegado el caso, no es posible (todavía) una decisión acerca de si son buenas o malas. De ahí que un intérprete no pueda interpretar manifestaciones que a través de pretensiones de validez susceptibles de crítica van asociadas con un potencial de razones y que, por tanto, representan un saber, sin tomar postura frente a ellas. Y no puede tomar posturas frente a ellas sin aplicar *sus propios* estándares de evaluación, o estándares, en todo caso, que él ha hecho suyos. Estos se comportan críticamente respecto a otros estándares, respecto a los estándares de enjuiciamiento desviantes. En todo caso, con la toma de postura frente a una pretensión de validez planteada por alter se están aplicando estándares que el intérprete no se limita a encontrar ahí, sino que tiene que haber aceptado como correctos. En este aspecto, su participación meramente virtual no exonera al intérprete de

las obligaciones de un implicado directo: en el punto decisivo para la objetividad de la comprensión se exige de ambos, del observador científico y del lego en ciencias sociales, el mismo tipo de rendimientos interpretativos.

Las consideraciones hechas hasta aquí tenían por objeto hacer ver que el método de la comprensión pone en cuestión el tipo habitual de objetividad del conocimiento, ya que el intérprete, aunque sin intenciones de acción propias, tiene que participar en la acción comunicativa y se ve confrontado en el propio ámbito objetual con las pretensiones de validez que allí aparecen. Tiene que hacer frente a la estructura racional interna de la acción orientada según pretensiones de validez, con una interpretación incoativamente racional. El intérprete sólo podría neutralizar ésta a costa de adoptar el *status* de un observador objetivante, pero desde ahí no hay acceso posible a los nexos internos de sentido. Se da, pues, una *conexión fundamental entre la comprensión de las acciones comunicativas* y las *interpretaciones* incoativamente *racionales*. Esta conexión resulta fundamental porque las acciones comunicativas no permiten ser interpretadas *en dos etapas:* primero, entendiéndolas en su decurso fáctico, y sólo después comparándolas con su decurso típico ideal. Antes bien, un intérprete que participe virtualmente, sin intenciones propias de acción, sólo puede aprehender descriptivamente el decurso fáctico de un proceso de entendimiento a condición de enjuiciar el acuerdo y el disentimiento, las pretensiones de validez y las razones potenciales, a que se ve confrontado, sobre una base común, *compartida* en principio por él y por los implicados directos. Este presupuesto resulta en todo caso ineludible para el científico social que ponga a la base de sus descripciones el modelo comunicativo de acción. Esto es algo que se sigue, como voy a demostrar para concluir, de los presupuestos ontológicos en sentido lato de ese modelo.

d) Cuando describimos un comportamiento como acción teleológica suponemos que el agente hace determinadas presuposiciones ontológicas, que cuenta con un mundo objetivo, en que puede conocer algo y en que puede intervenir para realizar sus propósitos. Simultáneamente, nosotros, que observamos al actor, hacemos presupuestos ontológicos relativos al mundo subjetivo del actor. Distinguimos entre «el» mundo y el mundo tal como aparece desde el punto de vista del agente. Podemos constatar descriptivamente qué es lo que el agente *da por* verdadero en

276

contraste con lo que, según nuestra opinión, es lo verdadero. La elección entre una interpretación descriptiva y una interpretación racional estriba en que optamos o bien por ignorar o bien por tomar en serio como pretensiones de validez accesibles a un enjuiciamiento objetivo la pretensión de verdad que el actor vincula a sus opiniones y la pretensión de éxito, relacionada con la de verdad, que vincula a sus acciones teleológicas. Si las ignoramos como pretensiones de validez, estamos tratando las intenciones y opiniones como algo subjetivo, es decir, como algo que si el actor lo presentara como su intención o su opinión, lo develara ante un público o le diera expresión sería considerado como algo perteneciente a su mundo subjetivo. En este caso neutralizamos las pretensiones de verdad y eficacia, tratando las opiniones e intenciones como manifestaciones expresivas, y a fuer de tales, éstas ya sólo podrían ser objetivamente enjuiciadas desde el punto de vista de la veracidad y de la autenticidad. Pero este punto de vista no es aplicable a la acción teleológica de un actor en principio solitario, de un actor, por así decirlo, carente de público. Si, por el contrario, tomamos en serio las pretensiones del actor exactamente en el sentido que éste *rationaliter* les da, sometemos sus presuntas perspectivas de éxito a una crítica que se basa en *nuestro* saber y en nuestra comparación del decurso fáctico de la acción racional con arreglo a fines con un decurso construido en términos típico-ideales. Pero el agente sólo podría responder a esta crítica si le dotásemos de competencias distintas de las que permite el modelo teleológico de acción. Una crítica *recíproca* sólo sería posible si el agente pudiera entablar por su parte relaciones interpersonales, actuar comunicativamente, e incluso fuera capaz de participar en ese tipo especial de comunicación tan preñado de presupuestos que hemos llamado discurso.

Parecido experimento mental podemos hacerlo también para el caso de que describamos un comportamiento como acción regulada por normas. En este caso suponemos que el actor cuenta con un segundo mundo, con el mundo social, en donde puede distinguir entre el comportamiento que se ajusta a las normas y el comportamiento desviante. Y de nuevo, en tanto que observadores, volvemos a hacer simultáneamente presuposiciones ontológicas en relación con el mundo subjetivo del actor, de modo que podemos distinguir entre el mundo social tal como aparece al actor, el mundo social tal como aparece a los otros actores y *el* mundo social tal como nos aparece *a nosotros*. La elección

277

entre una interpretación racional y una descriptiva consiste también aquí, *mutatis mutandis*, en si nos resolvemos o bien a tomar en serio la pretensión de validez normativa que el actor vincula a sus acciones o a reinterpretarla como algo meramente subjetivo. También aquí la interpretación descriptiva descansa en una reinterpretación del sentido que *rationaliter* tiene para el actor la observancia de una norma de comportamiento que él considera legítima. Y también aquí se produce, en caso de una interpretación racional, una asimetría entre nosotros y el actor, el cual, dentro de los límites del modelo normativo de acción, no está dotado de la capacidad de *discutir* en el seno de un discurso, en actitud hipotética, acerca de la validez de las normas.

Esta asimetría persiste cuando describimos una acción como acción dramatúrgica y equipamos al actor con los correspondientes conceptos de mundo. En caso de reconstrucción racional, nosotros, los observadores, hacemos uso de una competencia de juicio contra la que el actor no puede interponer ningún recurso de apelación. Pues llegado el caso, tenemos que atribuirnos la capacidad de criticar, merced a indicios, considerándola como autoengaño, la manifestación expresiva que el actor ejecuta con pretensión de veracidad, sin que el actor, encerrado en los términos del modelo dramatúrgico de acción, esté en condiciones de defenderse contra nuestra interpretación racional.

Las categorías de acción teleológica, acción regulada por normas y acción dramatúrgica aseguran un *desnivel metodológicamente relevante* entre el plano de la interpretación de la acción y el plano de la acción interpretada. Pero en cuanto describimos un comportamiento en términos de acción comunicativa, nuestros propios presupuestos ontológicos no son más complejos que los que tenemos que atribuir al actor. La diferencia entre el plano conceptual de la coordinación lingüística de la acción y el plano conceptual de la interpretación que como observadores hacemos de esa acción, deja de funcionar como filtro protector. Pues según los presupuestos del modelo comunicativo de acción, el agente dispone de una competencia de interpretación igual de compleja que la del observador. El actor no solamente está provisto ahora de tres conceptos de mundo, sino que también puede emplearlos reflexivamente. El buen suceso de la acción comunicativa depende, como hemos visto, de un proceso de interpretación en el que los participantes llegan, en el sistema de referencia de los tres mundos, a una definición común de la situación. Todo

consenso descansa en un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, y para ello hay que suponer que los sujetos que actúan comunicativamente son *capaces de criticarse recíprocamente*.

Pero en cuanto dotamos a los actores de *esa* facultad, perdemos como observadores nuestra *posición privilegiada* frente al ámbito objetual. Ya no tenemos la opción de dar de la secuencia de interacción observada o bien una interpretación descriptiva o bien una interpretación racional. En cuanto atribuimos a los actores *la misma* competencia de juicio de la que nosotros hacemos uso como intérpretes, renunciamos a la inmunidad que hasta ese momento nos venía metodológicamente asegurada. Nos vemos forzados a participar en actitud realizativa (aun cuando sin propósitos de acción propios) en el proceso de entendimiento que tratamos de describir. Con ello exponemos *en principio* nuestra interpretación al mismo tipo de crítica a la que mutuamente exponen los agentes comunicativos sus propias interpretaciones. Pero esto significa que la distinción entre interpretación descriptiva e interpretación racional se vuelve un sinsentido en esta etapa, o mejor: que la interpretación incoativamente *racional* es aquí la única forma de alumbrar el decurso *fáctico* de la acción comunicativa. Esa interpretación no puede tener el *status* de un tipo ideal construido *ad hoc*, es decir, de un modelo racional al que se recurre *a posteriori*, ya que *no puede haber* una descripción del decurso fáctico de la acción que fuera *independiente* de esa interpretación y con el que esa interpretación pudiera cotejarse.

Lo cual arroja retrospectivamente luz sobre las interpretaciones racionales de los tipos de acción de primer nivel. La comparación del decurso fáctico de la acción con un modelo que en cada caso estiliza la acción bajo un único aspecto de racionalidad (bajo el aspecto de verdad proposicional, de eficacia o de éxito instrumental, de rectitud normativa, de veracidad o de autenticidad) requiere una descripción de la acción, *independiente* de la interpretación racional. Esta operación hermenéutica previa no es tematizada en los modelos de acción de primer nivel, sino que se la presupone ingenuamente. La descripción del decurso fáctico de una acción requiere una interpretación compleja que implícitamente se sirve ya del utillaje conceptual de la acción comunicativa y que, como las interpretaciones cotidianas mismas, posee los rasgos de una interpretación incoativamente racional.

La posibilidad de elegir entre una interpretación descriptiva y una interpretación racional sólo se da cuando uno de los modelos no comunicativos de acción obliga al observador a practicar una abstracción, es decir, a subrayar según los casos un aspecto del complejo de una interacción que discurre a través de pretensiones de validez.

[2] Si enriquecemos conceptualmente los modelos de acción de primer nivel de modo que la interpretación y la comprensión del significado destaquen como rasgos fundamentales de la acción social misma, entonces la cuestión de cómo las operaciones de comprensión del observador científico conectan con la hermenéutica natural de la práctica comunicativa cotidiana, de cómo las experiencias comunicativas se transforman en datos ya no puede ser reducida al formato de un subproblema relativo a técnicas de investigación. Con la etnometodología [190] y la hermenéutica filosófica [191], esta idea se torna actual, sembrando el desconcierto en una autocomprensión de la Sociología, definida por el postulado de la neutralidad valorativa [192]. En medio de discusiones inabarcables [193] empieza a perfilarse últimamente la propuesta sobre la que voy a concentrarme, pues la propia circunstancia de la que brota el problema de la comprensión puede considerarse también clave de su solución [194].

Si el científico social tiene que tomar parte, a lo menos virtualmente, en las interacciones cuyo significado trata de entender, y si además esta participación significa que implícitamente

---

[190] H. GARFINKEL, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, 1967.

[191] J. HABERMAS (1970), 251 ss.

[192] A. W. GOULDNER, *The Coming Crisis of Western Sociology*, Nueva York, 1970; H. ALBERT, E. TOPITSCH (eds.), *Werturteilstreit*, Darmstadt, 1971; M. BECK, *Objektivität und Normativität*, Heidelberg, 1974. En este contexto no voy a entrar en el significado metodológico de la tesis de Quine sobre la radical indeterminación de la traducción; cfr. sobre este tema, D. WRIGHTON, «The Problem of Understanding», *Phil. Soc. Sci.*, 11, 1981, 49 ss.; R. FELEPPA, «Hermeneutic Interpretation and Scientific Truth», *Phil. Soc. Sci.*, 11, 1981, 53 ss.

[193] En Alemania se inician con la llamada disputa sobre el positivismo: Th. W. ADORNO ET AL., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*.

[194] D. BÖHLER, «Philosophische Hermeneutik und hermeneutische Methode», en H. HARTUNG, W. HEISTERMANN, P. M. STEPHAN, *Fruchtblätter: Veröffentlichungen der pädagogischen Hochschule*, Berlín (1977), 15 ss.; W. KUHLMANN, *Reflexion und kommunikative Erfahrung*, Francfort, 1975.

278

...mente implicados en la acción comunicativa vinculan a sus manifestaciones, entonces el científico social, para conectar sus conceptos con los conceptos que encuentra en el contexto que quiere investigar, no puede proceder de forma distinta a como lo hacen los propios legos en su práctica comunicativa. Se mueve dentro de las mismas estructuras de entendimiento posible en las que los directamente implicados ejecutan sus acciones comunicativas. Ahora bien, esas estructuras más generales de la comunicación, que los sujetos capaces de lenguaje y de acción han aprendido a dominar, no solamente permiten *acceder* a determinados contextos; no sólo posibilitan la *conexión* con, y la prosecución generativa de, contextos que, como parecería a primera vista, encierran a los participantes en el círculo mágico de lo meramente particular. Estas mismas estructuras suministran simultáneamente los medios críticos para penetrar en un contexto dado, para hacerlo saltar desde dentro y trascenderlo, para abrirnos paso en caso necesario *a través* de un consenso fáctico a que podemos estar habituados, y revisar errores, corregir malentendidos, etc. *Las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento.* Es este potencial de crítica que la propia acción comunicativa entraña el que puede utilizar sistemáticamente el científico social cuando se introduce como participante virtual en los contextos de acción cotidiana y el que puede hacer valer desde dentro de esos mismos contextos contra la particularidad de los mismos. Voy a bosquejar brevemente cómo esta idea ha acabado imponiéndose en la discusión metodológica que viene acompañando a la Sociología comprensiva desde sus orígenes.

a) En el contexto de la Sociología alemana de los años veinte fue A. Schütz [195] quien más a fondo y concienzudamente desarrolló las implicaciones del acceso en términos de comprensión a la realidad simbólicamente preestructurada. Schütz se percata de que, cuando se opta por el empleo de categorías de teoría de la acción, se están tomando al menos tres predecisiones metodológicas. *En primer lugar,* la decisión de describir la realidad social de modo que se la entienda como una construcción del mun-

[195] A. Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt,* Viena, 1932.

tativos de los directamente implicados: «... el mundo social tiene una peculiar estructura de sentido y relevancia para los hombres que viven, piensan y actúan en él. En las diversas construcciones de la realidad cotidiana éstos han articulado e interpretado de antemano ese mundo, y son objetos mentales de este tipo los que determinan su comportamiento, definen sus metas de acción y prescriben los medios para la realización de tales metas» [196]. La comprensión es el modo privilegiado de experiencia de los integrantes de un mundo de la vida. Sin embargo, también el científico social tiene que servirse de este modo de experiencia. A través de él obtiene el científico sus datos.

Esta es la *segunda* decisión, a la que Schütz (con M. Weber y W. I. Thomas) da la forma de un postulado: «Para poder explicar la acción humana el científico tiene que preguntarse qué modelo cabe construir de un ser individual y qué contenidos típicos hay que atribuirle para que los hechos observados puedan explicarse como resultado de la actividad de tal individuo en un contexto comprensible. El cumplimiento de este postulado garantiza la posibilidad de derivar cualquier tipo de acción humana, o los resultados de ésta, del sentido subjetivo que esa acción o sus resultados tuvieron para el actor» [197].

Pero la importancia de este postulado no se agota para Schütz en cuestiones de técnicas de investigación. Antes bien, de él se sigue, en *tercer lugar,* una restricción específica en lo tocante al trabajo teórico. Los conceptos teóricos con que el científico social forma sus hipótesis tienen que conectar en cierto modo con los conceptos preteóricos con que los miembros de un mundo social interpretan su situación en el contexto de acción en que intervienen. Schütz no explica en detalle por qué de la tarea doblemente hermenéutica de las ciencias sociales se sigue forzosamente tal conexión retroalimentativa interna de la teoría con la comprensión cotidiana de los implicados cuyas manifestaciones han de explicarse con la ayuda de la teoría. Se limita a postular que «en un modelo científico de la acción humana todo concepto tiene que estar construido de modo que una acción ejecutada dentro de un mundo de la vida de un individuo, que concuerde con la construcción típica, sea in-

[196] A. Schütz, *Collected Papers,* I, La Haya, 1967, 5-6.
[197] A. Schütz (1967), 43.

de este postulado garantiza la consistencia de las construcciones del científico social con las construcciones que se hacen de la realidad social en el pensamiento cotidiano» [198].

Ahora bien, los juegos de lenguaje con que el científico social se topa en su ámbito objetual y en los que, al menos virtualmente, tiene que participar son siempre de naturaleza particular. ¿Cómo puede conectar una teoría científica con los conceptos vigentes en el mundo de la vida y liberarse a la vez de la particularidad de éstos? Schütz piensa que el observador científico adopta una *actitud teorética* que le permite desligarse así de la perspectiva de su propia praxis individual como de la práctica cotidiana que él investiga, que son perspectivas ligadas siempre a un determinado mundo de la vida. Mientras que como miembros de un mundo de la vida nos movemos en el seno de una «relación-nosotros», ocupamos una posición individual y grupal específica en el sistema de coordenadas espacio-temporales de un mundo de la vida, nos relacionamos como egos con alter o nos referimos a alius, aceptamos vigencias culturales, etcétera, el observador científico rompe con su actitud *natural* (o realizativa) y se coloca de un brinco en un lugar situado allende su mundo de la vida, y en general allende todo mundo de la vida, es decir, en un lugar extramundano: «Como el científico social no tienen ningún "aquí" en el mundo social, tampoco ordena ese mundo en capas en torno a sí. No puede entrar nunca en una relación-nosotros con otros agentes del mundo social sin abandonar, a lo menos transitoriamente, su actitud científica. El observador participante, por ejemplo el observador de campo, construye una relación con el grupo investigado como hombre entre hombres; sólo el sistema de relevancia que le sirve como esquema de selección y de interpretación viene determinado por su actitud científica, no prestándosele más atención hasta nuevo aviso» [199].

La actitud teorética es caracterizada como la actitud de un observador «desinteresado»; su función es la de distanciar al científico de los intereses cotidianos, de los intereses de raíz biográfica. Pero como, a diferencia de Husserl, Schütz no puede

[198] A. Schütz (1967), 44.
[199] A. Schütz (1967), 40.

explicar en otros términos esa neutralización de la perspectiva inherente al mundo de la vida. La explica mediante un cambio específico de sistemas de relevancia. Es la *resolución* del científico de sustituir el sistema de valores de su práctica cotidiana por el sistema de valores de la ciencia («fijándose un plan de vida centrado en el trabajo científico»), lo que bastaría a producir *el paso de la actitud natural a la actitud teorética.* Pero esta explicación no puede resultar satisfactoria. Si la actitud teorética viniera solamente determinada por los valores del subsistema ciencia, Schütz tendría que explicar el papel metodológico de esas especiales orientaciones valorativas. Tendría que mostrar por qué precisamente ellas ayudan a resolver el problema consistente en conectar la formación de la teoría con el saber preteórico comunicativamente alumbrado con que el científico social se topa en su ámbito objetual, sin que la validez de los enunciados del científico quede restringida al contexto (con que el investigador se encuentra o que el investigador ya arrastra consigo) del mundo de la vida.

Sólo de paso hace Schütz una observación en que cabe reconocer el punto de arranque de una solución: «Comprender no es en modo alguno un asunto privado del observador, que no pudiera someterse a prueba mediante las experiencias de otros observadores. Es susceptible de comprobación por lo menos en el mismo grado en que las percepciones sensoriales privadas de un individuo pueden ser controladas por otros individuos bajo determinadas condiciones» [200]. Si los posibles correctivos contra las experiencias comunicativas engañosas están, por así decirlo, inscritos en la propia acción comunicativa, el científico social no puede asegurar la objetividad de su conocimiento recurriendo furtivamente al ficticio papel de un «observador desinteresado» y huyendo así a un lugar utópico fuera del contexto vital que nos resulta comunicativamente accesible. Antes bien, tendrá que buscar en las *estructuras generales de los procesos de entendimiento,* en los que no tiene más remedio que introducirse, *las condiciones de objetividad de la comprensión* para averiguar si el conocimiento de esas condiciones le permite cerciorarse reflexivamente de las implicaciones de su participación.

[200] A. Schütz (1967), 56.

cuestión central que viene dividiendo las posiciones [201]. Los etnometodólogos acentúan, por un lado, el carácter contextual y meramente particular de la práctica cotidiana interpretativamente generada por los implicados en ella, y sacan, por otro, las consecuencias metodológicas que se siguen de la circunstancia de que el científico social tenga en principio el *status* de un participante. Subrayan ambos aspectos con más precisión que A. Schütz, en quien por lo demás se basan. Ello da lugar a un dilema que no podrá resolverse mientras los procesos cooperativos de interpretación no se conciban como un entendimiento que se rige por pretensiones de validez. Con cada secuencia de interacción los sujetos que actúan comunicativamente renuevan la apariencia de una sociedad normativamente estructurada, pero la verdad es que proceden por tanteos desde un problemático consenso momentáneo al siguiente. Como todos los conceptos y orientaciones de acción capaces de sobreponerse a la situación en conjunto tienen que ser renegociados en cada sazón, domina el ocasionalismo de lo particular sobre lo universal, de modo que la apariencia de continuidad a lo largo de distintas secuencias de acción sólo puede quedar asegurada mediante recurso al contexto en que esa secuencia se desarrolla [202]. Esta manera de ver las cosas explica por qué Garfinkel y sus

[201] P. ATTEWELL, «Ethnomethodology since Garfinkel», *Theory and Society*, I, 1974, 179 ss.; D. H. ZIMMERMANN, «Ethnomethodology», *Am. Sociologist*, 13, 1978, 6 ss.

[202] «Los rasgos de un marco al que se atienen los que participan en él incluyen entre otras cosas su continuidad histórica, su estructura de reglas y la relación que dentro de él guardan las actividades con esas reglas, y los *status* adquiridos de sus participantes. Cuando se los considera como una adquisición temporalmente situada de los que participan en él, llamaremos a esos rasgos el *corpus* ocasionado de rasgos del marco. Con el empleo del término "ocasionado" queremos subrayar que los rasgos de las actividades socialmente organizadas representan resultados particulares, contingentes, del trabajo de producción y reconocimiento que realizan los implicados en la actividad. Subrayamos el carácter ocasional del *corpus* en contraste con un *corpus* de conocimientos, de habilidades y creencias de los miembros anterior e independiente de toda ocasión actual en que tal conocimiento, habilidades o creencias puedan mostrarse o reconocerse. A este último concepto solemos referirnos con el término "cultura".» D. H. ZIMMERMANN, M. POWER, «The Everyday World as a Phenomenon», en J. D. DOUGLAS (ed.), *Understanding Everyday Life*, Londres, 1971, 94.

discípulos se interesan por la dependencia de la acción cotidiana respecto del contexto, y dentro de este marco, por el papel de las expresiones indéxicas. El significado de las oraciones en que aparecen términos singulares como «yo» y «tú», «aquí» y «ahora», «éste» y «aquél», varía con la situación de habla. Sólo si se conoce la situación de habla puede entenderse a qué se refieren estas expresiones. El intérprete, o bien tiene que conocer ya como participante en la interacción el contexto en que se apoya el hablante, o bien tiene que pedir al hablante que formule explícitamente sus supuestos implícitos. Para satisfacer esta exigencia el hablante tendría que sustituir las expresiones indéxicas, relativas a la situación, por expresiones independientes de la situación; por ejemplo, por coordenadas de espacio y tiempo o por otras descripciones definidas. En las comunicaciones cotidianas son del todo habituales tales esfuerzos por hacer parcialmente explícito el saber contextual para remover así malentendidos relativos a las presuposiciones en que nos estamos basando. Pero estas tentativas conducen a un regreso: toda nueva explicación depende a su vez de otras presuposiciones. El contexto del habla puede así progresivamente aclararse en el marco de las comunicaciones cotidianas, pero en principio no puede *rebasarse*. Garfinkel subraya con toda razón que las manifestaciones en que aparecen expresiones indéxicas tampoco han menester que se las «ponga en orden», por cuanto que la dependencia respecto del contexto no es ningún pecado, sino condición necesaria del uso normal de nuestro lenguaje. Pero Garfinkel reviste esta observación trivial de un peculiar dramatismo, y la utiliza para subrayar violentamente en los procesos de interpretación, junto con el momento exploratorio, el momento creador de *proyección* y *generación* cooperativas de vigencias comunitarias ocasionales. Esto ilumina la vinculación hermenéutica del intérprete a su situación de partida.

En las comunicaciones cotidianas una manifestación nunca tiene significado completo por sí misma, sino que recibe parte de su contenido semántico del contexto cuya comprensión el hablante supone en el oyente. También el intérprete tiene que penetrar en ese plexo de referencias como participante en la interacción. El momento exploratorio, orientado al conocimiento, no puede separarse del momento creativo, constructivo, orientado hacia la producción de un consenso. Pues el intérprete no puede

comprensión de una manifestación abierta en el sí no toma parte en el proceso de formación y reproducción de ese contexto. Tampoco el observador científico goza de un acceso privilegiado al ámbito objetual, sino que ha de servirse de los procedimientos de interpretación que domina intuitivamente y que adquirió de forma no reflexiva como miembro de su grupo social.

Mientras el sociólogo no se percate de esta circunstancia, compartirá su *status* de forma ingenua con el lego en ciencias sociales y, al igual que éste, «hipostatizará» la realidad social transformándola en algo subsistente por sí mismo. Así, el sociólogo convencional no se da cuenta de que sólo puede objetivar el contexto de acción y convertirlo en tema de investigación sirviéndose previamente de él como fuente de información. No advierte que ya había tomado parte, como participante en la interacción, en la producción del contexto de acción que analiza como objeto. La crítica que ejerce la etnometodología está generando siempre variaciones nuevas sobre el tema de la confusión entre «resource and topic». Trata de mostrar que las construcciones habituales en ciencias sociales poseen en principio el mismo *status* que las construcciones cotidianas que hacen los legos.

También las interpretaciones del sociólogo permanecen prisioneras del contexto social que pretenden explicar, al ser víctimas del objetivismo de la conciencia cotidiana: «Si en este nivel elemental la única posibilidad que tiene el observador de identificar las acciones con que se topa consiste en tomar el camino de la interpretación documental, entonces las descripciones de interacciones no son intersubjetivamente verificables en ningún sentido riguroso, y ello porque las interpretaciones de los distintos individuos sólo pueden coincidir si éstos son capaces y están en situación de negociar entre sí una realidad social común, y porque tales interpretaciones no son independientes de su contexto. Si el observador describe las interacciones de forma interpretativa, no puede evitar el construir un patrón subyacente que sirve como contexto indispensable para ver qué son "propiamente" las situaciones y acciones, mientras que esas mismas situaciones y acciones constituyen a su vez un recurso indispensable para determinar qué es "propiamente" el contex-

aventuran a desarrollar teorías sociológicas. En el propio campo de los etnometodólogos nos encontramos con tres reacciones ante esta dificultad.

La *autoaplicación radical* de la crítica metodológica lleva a la conclusión de que las ciencias interpretativas tienen que renunciar a la pretensión de generar saber teórico. El percatarse de que la interpretación de un contexto de acción presupone la participación y el ejercicio de una influencia constructiva en ese contexto no hace más que traer el dilema a la conciencia, pero no lo resuelve. El percatarse del carácter inevitablemente autorreferencial de la práctica de la investigación no deja expedito ningún camino para un saber independiente del contexto. Por eso la investigación social debería ser considerada como una forma particular de vida junto a otras formas de vida. El trabajo teórico es, como la religión o el arte, una actividad que se distingue por su reflexividad; pero no por convertir explícitamente en tema los procesos de interpretación de los que bebe, puede el investigador romper su vinculación a la situación. La universalidad de la pretensión de verdad es apariencia; lo que en cada caso se acepta como verdadero es asunto de convención: «Tenemos que aceptar que no existen razones adecuadas para establecer criterios de verdad fuera de las razones que se emplean para otorgarlos o concederlos. La verdad sólo es concebible como un resultado socialmente organizado de líneas contingentes de conducta lingüística, conceptual y social. La verdad de un enunciado no es independiente de las condiciones de su emisión y, así, estudiar la verdad es estudiar las formas en que la verdad puede ser metódicamente otorgada. La verdad es una adscripción... Y de hecho este principio puede aplicarse a cualquier fenómeno del orden social»[204].

Para escapar a la consecuencia de un relativismo autodestructivo, otros tratan de quitar filo al dilema, *trivializándolo*. Los representantes de la sociología tradicional no vacilan en hacer suya una exigencia que por lo demás está en línea con

---

203 Th. P. WILSON, «Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung», en ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (eds.), *Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Heidelberg, 1973, 54 ss.; espec. 66 s.

204 P. MCHUGH, «On the Failure of Positivism», en DOUGLAS (1971), 329.

vestigación para que las teorías cotidianas no sigan introduciéndose de forma irreflexiva en las mediciones. El argumento es sostenido en dos versiones: o se admite como principio que *todas* las interpretaciones sociológicas dependen de la precomprensión de los participantes —y entonces hay que mostrar que las consecuencias que se siguen de ello son inofensivas— o la esencial vinculación de las interpretaciones sociológicas a su contexto queda reducida de antemano a una cuestión que sólo afecta a la pragmática de la investigación, a una cuestión de grado y no de principio [205]. Esta reacción la hacen también suya algunos etnometodólogos, con la finalidad de tener metódicamente en cuenta la actitud realizativa del intérprete, es decir, su participación en el texto que trata de entender, y reformar la investigación social para que se ajuste mejor que hasta ahora a sus propios ideales de objetividad. Con este espíritu, Cicourel, por ejemplo, se esfuerza por desarrollar nuevos e ingeniosos diseños que eviten el objetivismo de los métodos habituales de encuesta y de topografía social [206]. Pero si esto es así, la etnometodología tendría que abandonar su pretensión de constituir un nuevo paradigma frente a las teorías convencionales de la acción. Los discípulos ortodoxos de Garfinkel insisten, por el contrario, en un *cambio de paradigma.*

Lo que persigue Garfinkel es cumplir el programa proyectado por la sociología fenomenológica, de una aprehensión de las estructuras generales del mundo de la vida, buscando en las actividades interpretativas que caracterizan a las actividades rutinarias cotidianas los procedimientos con que los individuos renuevan en cada sazón la apariencia objetiva de un orden social. Convierte en objeto de análisis el «common sense knowledge of social structure» para mostrar cómo las «routine grounds of everyday activities» se producen como resultado de rendimientos concertados en la acción cotidiana. Una *teoría de la construcción y reproducción de las situaciones de acción* ha de tener por objeto los *rasgos constantes de los procedimientos de inter-*

[205] J. H. Goldthorpe, «A Revolution in Sociology?», en *Sociology*, 7, 1973, 249.

[206] A. V. Cicourel, *The Social Organisation of Juvenile Justice*, Nueva York, 1968; Id., «Cross-modal Communication», en Cicourel, *Cognitive Sociology*, Londres, 1973, 41 ss.; Id., *Theory and Method in a Study of Argentine Fertility*, Nueva York, 1974.

pretación de que los miembros se sirven en la acción comunicativa. El interés se centra principalmente en las características universales del sistema de referencia que subyace a las relaciones hablante/oyente, es decir, en la organización narrativa de las secuencias temporales, en la organización interpersonal de las distancias espaciales, en la objetividad de un mundo común, en las expectativas básicas de normalidad, en la sensibilidad para la dependencia contextual y para la necesidad de interpretación de las manifestaciones comunicativas, etc. [207].

En cuanto la etnometodología deja de presentarse exclusivamente como una crítica metodológica y aparece como una teoría con derecho propio, comienza a hacerse visible en sus rasgos más generales el programa de una pragmática formal. Y aquí se plantea de nuevo la cuestión de cómo podrá llevarse a efecto ese tipo de investigación de universales sociales si las intepretaciones sociológicas no son menos dependientes del contexto que las interpretaciones cotidianas: «Si las prácticas interpretativas han de convertirse en tema de investigación, entonces los métodos "interpretativos" difícilmente pueden proporcionar los medios para hacerlo... Por el contrario..., toda explición de rasgos constantes de la interacción tendrá que hacerse en un lenguaje distinto del del actor cotidiano y en términos que decididamente resultarán reveladores para él» [208].

Zimmermann ataja esta objeción al estilo de Alfred Schütz: «El etnometodólogo trata el hecho de que vive y actúa en el mismo mundo social que está investigando, de forma muy distinta a como lo hacen las distintas clases de sociólogos tradicionales» [209]. El sociólogo crítico tiene, pues, que abandonar la actitud natural que impide por igual a legos y a sociólogos convencionales tratar la realidad normativa de la sociedad como *fenómeno*, esto es, como conciencia producida; para ello ha de centrarse con preferencia en las ingenuidades de sus colegas menos ilustrados, ya que éstos reiteran las ingenuidades cotidianas de los legos de forma más metódica y, por tanto, de forma más fácilmente aprehensible.

[207] F. Schütze, W. Meinfeld, W. Springer, A. Weymann, «Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodischen kontrollierten Fremdverstehen», en Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, 2, 433 ss.

[208] Goldthorpe (1973), 430.

[209] D. H. Zimmermann, M. Power (1971), 289.

camente esta reflexión sobre las presuposiciones generales de la comunicación. Zimmermann tendría que postular, o bien un acceso privilegiado al ámbito objetual; por ejemplo, suministrando un equivalente de la reducción trascendental de Husserl [210]; o bien tendría que mostrar cómo un análisis sociológico puede partir de las interpretaciones cotidianas y a la vez penetrarlas reflexivamente sobrepasando el contexto de cada caso en un grado que permita la reconstrucción de presuposiciones *generales* de la comunicación. Si no leo mal, la mayoría de los etnometodólogos permanecen indecisos ante esta alternativa: no *pueden* escoger el primer camino sin ponerse en contradicción con los supuestos que inspiran su crítica metodológica; y el segundo camino no quieren elegirlo, porque entonces tendrían que adentrarse en la estructura racional-interna de una acción orientada por pretensiones de validez.

Las pretensiones de validez en cuyo reconocimiento intersubjetivo se basa todo acuerdo alcanzado comunicativamente, por ocasional, pasajera, o fragmentaria que pueda ser la formación de un consenso, las trata Garfinkel *como meros fenómenos*. No distingue entre un consenso válido en favor del cual los participantes, si fuera preciso, podrían aducir razones, y un asentimiento exento de validez, es decir, producido de facto, que puede estar basado en el miedo a las sanciones, en la sugestión retórica, en el cálculo, en la desesperación, o en la resignación. Garfinkel trata también los estándares de racionalidad, al igual que todas las demás convenciones, como resultado de una práctica comunicativa *contingente*, que ciertamente puede ser descrita, pero que no podría ser evaluada sistemáticamente por medio de una explicitación de los criterios que los propios participantes aplican intuitivamente. Las pretensiones de validez que apuntan más allá de los límites temporales, locales y culturales, las considera el sociólogo ilustrado por la etnometodología simplemente como algo que los participantes tienen por universal: «Por consiguiente, la cautela más importante es la de negarse a tomar seriamente en consideración la propuesta prevaleciente de que la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la inteligibilidad, la consistencia, la planificación, la tipicidad, la uni-

[210] E. HUSSERL, «Formale und transzendentale Logik», en *Jb. f. Philos. u. phänom. Forschung*, X, Halle, 1929.

284

formidad, la [illegible]

puesta de que las *propiedades racionales* de las actividades prácticas— sean evaluadas, reconocidas, categorizadas, descritas, utilizando una regla o estándar obtenido fuera de los contextos efectivos dentro de los cuales estas propiedades son reconocidas, utilizadas, aducidas y convertidas en tema por los miembros del contexto. Todos los procedimientos por los que se evalúan en sus características generales las propiedades *lógicas* o *metodológicas* de las prácticas y los resultados de las investigaciones, sólo son, por lo general, de interés para el estudio etnometodológico como *fenómenos*, pero en ningún otro sentido... Todas las propiedades "lógicas" y "metodológicas" de la acción, cualquier rasgo del sentido, de la facticidad, de la objetividad, de la "accountability", de la comunalidad de una acción tiene que ser tratado como un *logro contingente de prácticas comunes socialmente organizadas*. Se recomienda la cautela de considerar todo marco social como autoorganizándose en lo que respecta al carácter inteligible de sus propias presentaciones, ya sean éstas representaciones de o evidencias-de-un-orden-social. Todo marco social organiza sus actividades para convertir sus propiedades, en tanto que entorno organizado de actividades prácticas, en detectables, numerables, referibles, narrables, analizables, en una palabra, en *"accountable"*» [211].

Pero si Garfinkel hace esta recomendación en serio, tiene que reservar al etnometodólogo el puesto de un observador desinteresado que se limita a mirar a los directamente implicados viendo cómo éstos formulan sus manifestaciones de modo que los demás puedan entenderlas y cómo por su parte interpretan como comprensibles las manifestaciones de los demás. El etnometodólogo que confíe en poder hacer tal cosa está presuponiendo para sus enunciados criterios de validez que a fortiori caen *fuera* del ámbito de los criterios de validez aplicados por los propios participantes. Pero si no puede atribuirse a sí mismo tal posición extramundana, tampoco puede reclamar para sus enunciados un *status* teórico. A lo sumo, podrá incluir en la cuenta otra clase más de criterios de validez que rigen, esta vez, los juegos de lenguaje a que se dedican los teóricos. Los estándares de racionalidad de la ciencia serían tan particulares como las otras cla-

[211] GARFINKEL (1967), 33.

ámbitos de la vida [212].

Garfinkel sólo podría escapar a la alternativa que representan el absolutismo husserliano y el confesado relativismo de Blum y de McHugh si tomara en serio la pretensión de universalidad implícitamente contenida en las ideas de verdad y rectitud, como una indicación de lo que llamo *base de validez del habla*. Como el intérprete científico, en su papel de participante por lo menos virtual, tiene en principio que orientarse por las mismas pretensiones de validez por las que se guían también los directamente implicados, puede, partiendo de esta racionalidad inmanente al habla, que es una racionalidad 'ya siempre' compartida, tomar en serio la racionalidad que los participantes reclaman para sus emisiones o manifestaciones y a la vez someterla a un enjuiciamiento crítico. Quien convierte en tema lo que los participantes se limitan a suponer y adopta una actitud reflexiva frente al interpretandum no se sitúa *fuera* del contexto de comunicación investigado, sino que lo profundiza y radicaliza por un camino que en principio está abierto a todos los participantes. Este *camino que va de la acción comunicativa al discurso* está bloqueado de múltiples modos en los contextos naturales, pero es algo 'ya siempre' inscrito en la acción orientada al entendimiento.

c) La etnometodología se interesa por la competencia interpretativa de los hablantes adultos porque trata de investigar cómo se coordinan las acciones por vía de procesos cooperativos de interpretación. Se ocupa de la interpretación como de una *labor incesante* de los participantes en la interacción, es decir, de los microprocesos de interpretación de la situación y de aseguramiento del consenso, que nada pierden de su alta complejidad por el hecho de que los implicados pueden partir sin esfuerzo, en contextos de acción estable, de una comprensión de la situación, que les resulta habitual. Bajo el microscopio, *todo* proceso de entendimiento resulta ocasional y frágil. Por el contrario, la hermenéutica filosófica investiga la competencia interpretativa de hablantes adultos bajo el punto de vista de cómo un sujeto capaz de lenguaje y de acción puede hacerse entender en un entorno extraño, repleto de manifestaciones que le resultan ininteligibles. La hermenéutica se ocupa de la interpretación

[212] P. McHugh et al., *On the Beginning of Social Inquiry*, Londres, 1974.

tos relevantes del mundo de la vida se vuelven problemáticos, cuando las certezas del propio trasfondo cultural se vienen abajo y los medios normales de entendimiento fracasan. Bajo el macroscopio, el entendimiento sólo aparece amenazado en los casos extremos de penetración en un lenguaje extraño, en una cultura desconocida, en una época lejana, y, sobre todo, en los casos de penetración en ámbitos de la vida que han sufrido alguna deformación patológica. En nuestro contexto este planteamiento hermenéutico ofrece una ventaja. Pues en el caso crucial de una comunicación perturbada, ya no puede obviarse el problema que la sociología comprensiva deja de lado en las dos variantes que hemos tratado hasta aquí. ¿Pueden en última instancia separarse las cuestiones relativas a la explicación del significado, de las cuestiones relativas a la reflexión acerca de la validez, o no?

Diremos que una comunicación ha sufrido una perturbación cuando dejan de cumplirse (algunas) condiciones lingüísticas para el entendimiento directo entre por lo menos dos participantes en la interacción. Voy a partir del caso, fácil de ver, en que los implicados utilizan oraciones gramaticalmente bien formadas de una lengua que ambos dominan (o que puede traducirse sin dificultades). El caso paradigmático para la hermenéutica es la interpretación de un texto recibido. El intérprete parece entender al principio las frases del autor, pero cuando se interna en la lectura hace la inquietante experiencia de que no entiende el texto lo suficientemente bien como para ser capaz de *responder* al autor en el supuesto de que éste le hiciera algunas preguntas [213]. El intérprete toma esto como indicio de que erróneamente había situado el texto en un contexto *distinto* y que había partido de preguntas *distintas* a las del autor.

La tarea de la interpretación puede entonces delimitarse en los siguientes términos: el intérprete aprende a distinguir su propia comprensión contextual, que al principio creía compartir con el autor, pero que en realidad se había limitado a suponérsela a éste, de la comprensión contextual del autor. La tarea consiste en alumbrar las definiciones de la situación que el texto recibido presupone, a partir del mundo de la vida del autor y de sus destinatarios.

[213] Sobre el significado metodológico de pregunta y respuesta, en conexión con Collingwood, cfr. W. Kuhlmann (1975), 94 ss.

285

...sente de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno. El intérprete puede tácitamente dar por sentado que comparte con el autor y con los contemporáneos de éste estas relaciones formales con el mundo. Trata de entender *por qué* el autor, en la creencia de que existen determinados estados de cosas, de que rigen determinadas normas y valores, de que pueden atribuirse determinadas vivencias a determinados sujetos, hizo en su texto determinadas afirmaciones, observó o violó determinadas convenciones y expresó determinadas intenciones, disposiciones, sentimientos, etc. Sólo en la medida en que el intérprete penetre en las *razones* que hacen aparecer las emisiones o manifestaciones del autor como *racionales*, entiende qué es lo que éste pudo *querer decir*. Sobre este trasfondo puede identificarse también tal o cual idiosincrasia, es decir, aquellos pasajes que ni siquiera resultan comprensibles desde los supuestos del mundo de la vida que el autor compartió con sus contemporáneos.

El intérprete entiende, pues, el significado de un texto en la medida en que intelige por qué el autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces). El intérprete tiene que hacerse cargo del contexto que hubieron de presuponer el autor y sus contemporáneos como saber común, para que en su tiempo no surgieran las dificultades que hoy el texto nos depara y para que los contemporáneos pudieran encontrar *otras* que hoy a su vez nos parecen triviales. Sólo sobre el trasfondo de los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, puede alumbrarse el sentido del texto. Pero el intérprete posterior no podrá identificar estos presupuestos si no toma postura, siquiera sea implícitamente, frente a las pretensiones de validez vinculadas al texto.

Lo cual tiene su explicación en la racionalidad inmanente que el intérprete tiene que suponer a todas las manifestaciones, por opacas que inicialmente éstas puedan resultarle, en la medida en que las adscribe a un sujeto de cuya *capacidad de responder de sus actos (Zurechnungsfähigkeit)* no tiene en principio razón alguna para dudar. El intérprete no puede entender el con-

289

...tenido semántico de un texto...

...tarse las razones que el autor podría haber aducido en las circunstancias apropiadas. Y como el peso de las razones, ya sea en la aseveración de hechos, en la recomendación de normas o en la expresión de vivencias, no se identifica con tener por de peso esas razones, el intérprete *no podría representarse* en absoluto esas razones *sin enjuiciarlas* y sin tomar postura afirmativa o negativamente frente a ellas. Puede acaecer que el intérprete deje en suspenso determinadas pretensiones de validez, que se resuelva a no dar por decididas, como el autor, ciertas cuestiones, sino a tratarlas como problemas. Pero si ni siquiera entrara en una valoración *incoativamente sistemática*, es decir, si no sólo dilatara su toma de postura, aunque sea implícita, frente a las razones que el autor podría hacer valer en favor de su texto, sino que considerara tal cosa como algo incompatible con el carácter descriptivo de su empresa, entonces no podría captar las razones en el genuino sentido que éstas tienen. En este caso el intérprete no estaría *tomando en serio* a su oponente como sujeto capaz de responder de sus actos.

Un intérprete sólo puede aclarar el significado de una manifestación opaca si explica cómo pudo producirse esa opacidad, es decir, por qué ya no nos resultan aceptables las razones que el autor podría haber dado en su contexto. Si el intérprete ni siquiera plantease cuestiones de validez, habría que preguntarse si está en realidad interpretando, es decir, si está haciendo el esfuerzo de restablecer la comunicación perturbada entre el autor, sus contemporáneos y nosotros. Con otras palabras: el intérprete está obligado a mantener la actitud realizativa que adopta como agente comunicativo, aun en el caso en que se pregunta, y precisamente cuando se pregunta, por los presupuestos que subyacen a un texto que no entendemos [214].

[214] W. Kuhlmann ha subrayado con toda energía el carácter realizativo de la práctica de la interpretación y ha mostrado que la comprensión del sentido sólo es posible por la vía de un entendimiento, a lo menos virtual, sobre la cosa misma: la comprensión de un texto exige entenderse con el autor; y este último, en la medida en que se lo considere un sujeto responsable, en modo alguno puede ser objetivado por completo, pues la responsabilidad o capacidad de responder de sus actos (*Zurechnungsfähigkeit*) como capacidad de orientarse por pretensiones de validez que tienen como fin un reconocimiento intersubjetivo significa que el actor, tanto tiene que poder *tener razón* frente al intérprete, como tiene que *poder aprender* por su parte de la crítica que el intérprete hace de sus presupo-

lección». El intérprete tiene que suponer que el texto recibido, pese a que inicialmente le resulte incomprensible, representa una manifestación racional, es decir, una manifestación que puede fundamentarse bajo determinadas presuposiciones. «No sólo se presupone aquí una unidad inmanente de sentido que otorga la iniciativa al lector, sino que la comprensión del lector se ve constantemente guiada también por expectativas trascendentes de sentido que brotan de la relación con la verdad de lo dicho. Así como el receptor de una carta entiende las noticias que contiene, y ve las cosas con los ojos del remitente, es decir, considera verdadero lo que éste relata —y no se pone de entrada a tratar de entender como tales lo que quizá sólo sean peregrinas opiniones del remitente—, así también entendemos un texto recibido merced a las expectativas de sentido que nacen de nuestro propio conocimiento previo de la cosa. Sólo cuando fracasa la tentativa de dar por verdadero lo dicho nos afanamos por entender —psicológica, históricamente— el texto como la opinión de otro. El prejuicio de perfección no solamente contiene la expectativa de que el texto puede llegar a expresar perfectamente lo que contiene, sino también que lo que el texto dice es verdad. Por donde se confirma una vez más que comprender significa primariamente entenderse con la cosa, y sólo secundariamente destacar y entender la opinión del otro como tal opinión. La primera de todas las condiciones hermenéuticas es, por tanto, la precomprensión, que brota del tener que ver con la misma cosa» [215].

Gadamer emplea aquí «verdad» en el sentido de una racionalidad que comprende la verdad proposicional, la rectitud normativa, la autenticidad y la veracidad. Atribuimos racionalidad a todos los sujetos que se orientan con vistas a un entendimiento y, por tanto, por pretensiones de validez, orientación en que ponen a la base de sus operaciones interpretativas, como sistema

siciones: «Sólo cuando al otro —incluso (y precisamente) ante los ojos de aquel que quiere averiguar algo sobre él— [1] se le reconoce en principio la capacidad de decir algo nuevo y sorprendente, sólo cuando [2] se le reconoce en principio la capacidad de estar por encima de los puntos de vista de quien quiere conocerlo, de modo que este último pueda en principio aprender algo de él, y [3] ...sólo cuando al otro se le reconoce la posibilidad de decir algo verdadero, sólo entonces está siendo conocido y reconocido como sujeto.» KUHLMANN (1975), 84.

[215] GADAMER (1960), 278.

o, como podemos decir, una comprensión descentrada del mundo. Este acuerdo subyacente, que nos une ex antecedente y en función del cual puede someterse a crítica todo acuerdo fácticamente alcanzado, funda la utopía hermenéutica de un diálogo universal e irrestricto en un mundo de la vida habitado por todos [216]. Toda interpretación lograda se ve acompañada de la expectativa de que el autor y sus destinatarios, si pudieran superar la distancia en el tiempo mediante un proceso de formación complementario de nuestro proceso de interpretación, podrían compartir la comprensión que tenemos de su texto. En tal proceso de comprensión, contrafácticamente superador del tiempo, el autor tendría que liberarse de su propio horizonte contemporáneo, del mismo modo que nosotros ampliamos nuestro propio horizonte cuando como intérpretes nos introducimos en su época. Gadamer utiliza para ello la imagen de horizontes que se funden unos con otros.

Gadamer, empero, da a su modelo de comprensión basado en la interpretación de textos clásicos un curioso *giro unilateral*. Si en la actitud realizativa de participantes virtuales en un diálogo hemos de partir de que la manifestación de un autor tiene a su favor la presunción de racionalidad, no solamente tenemos que admitir la posibilidad de que el interpretándum pueda resultar*nos* ejemplar, de que podamos aprender algo de él, sino que *también* hemos de contar con la posibilidad de que el autor pudiera aprender algo *de nosotros*. Gadamer, sin embargo, permanece prisionero de la experiencia del filólogo que se ocupa de textos clásicos —«clásico es lo que ha resistido la prueba de la crítica histórica» [217]—. El saber encarnado en el texto es en principio, así piensa Gadamer, superior al del intérprete. Lo cual contrasta con la experiencia del antropólogo que se da cuenta de que, frente a una tradición, el intérprete no siempre se encuentra en una posición de inferioridad. Para entender satisfactoriamente las creencias mágicas de los zande un intérprete moderno tendría incluso que reconstruir los procesos de aprendizaje que nos separan de ellos, y que podrían explicar en qué radican los aspectos esenciales en que el pensamiento mítico se distingue

[216] Sobre el postulado de la «comprensión/entendimiento irrestricto», cfr. K. O. APEL, «Szientismus oder transzendentale Hermeneutik», en APEL (1973 b), espec. 213 ss.

[217] GADAMER (1970), 271.

287

del moderno. Aquí la tarea de interpretación experimenta una ampliación y se convierte en la tarea, ya propiamente teórica, de seguir los pasos de la decentración de la comprensión del mundo, de entender cómo a lo largo de ese camino se entrelazan procesos de aprendizaje, de desaprendizaje y de aprendizaje en falso. Sólo una historia sistemática de la racionalidad, historia de la que estamos bien lejos, podría impedirnos o bien caer en un puro relativismo, o dar ingenuamente por absolutos nuestros propios estándares de racionalidad.

La contribución metodológica de la hermenéutica filosófica podemos resumirla en los siguientes puntos:

— el intérprete no puede esclarecer el significado de una manifestación simbólica sino como participante virtual en el proceso de entendimiento de los directamente implicados;
— esta actitud realizativa le vincula a la precomprensión que caracteriza a la situación hermenéutica de la que parte;
— pero la validez de su interpretación no tiene por qué verse menguada por esa vinculación,
— ya que puede servirse de la estructura racional interna de la acción orientada al entendimiento y hacer un uso reflexivo de la competencia de juicio que caracteriza a un participante en la comunicación que sea capaz de responder de sus actos, para
— poner sistemáticamente en relación el mundo de la vida del autor y de sus contemporáneos con su propio mundo de la vida
— y reconstruir el significado del interpretándum como contenido objetivo de una emisión o manifestación susceptible de crítica, que es sometida a un enjuiciamiento por lo menos implícito.

Pero Gadamer pone en peligro esta idea hermenéutica básica, ya que lo que en realidad se oculta tras el modelo por él preferido de la interpretación (en términos de ciencias del espíritu) de textos canonizados es el caso archiproblemático de la *interpretación dogmática de textos sagrados*. Sólo sobre ese trasfondo puede entenderse por qué Gadamer se limita en su análisis de la interpretación al punto de vista de la *aplicación*, es decir, al punto de vista «de que toda interpretación de un texto representa

apropiación actualizadora del sentido del texto por parte del rprete con vistas a posibles situaciones en su mundo» [218]. La nenéutica filosófica sostiene con toda razón la existencia de conexión interna entre cuestiones de significado y cuestiones /alidez. Entender una manifestación simbólica significa saber) qué condiciones podría aceptarse su pretensión de validez. o entender una manifestación simbólica *no* significa asentir ı pretensión de validez sin tener en cuenta el contexto. Esta ntificación de comprensión y acuerdo ha favorecido, cuando nos, la orientación tradicionalista que la hermenéutica de Ganer adopta: «El estar de acuerdo no es en modo alguno conión necesaria para una actitud dialógica frente a aquello que quiere entender. También puede uno comportarse dialógicante frente a un sentido expresado, cuya pretensión se entiende que, sin embargo, a la postre acaba rechazándose ... Entenrse a uno mismo como destinatario de una pretensión no sigica tener que aceptar la pretensión, aunque sí tomarla en se). También toma en serio una pretensión quien examina los ulos en que esa pretensión se basa —es decir, quien argumen- y no se pone a hacer aplicación sin más demora—. Quien nprende un examen argumentativo, un discurso, con el fin de :gar a un juicio razonado, también se está comportando dialócamente en el plano de la validez ... Una *mera* aplicación no ıtablece la debida correspondencia dialógica, ya que el reconomiento de una pretensión como pretensión de validez es algo ue sólo puede tener lugar en el discurso. Pues una pretensión e validez lleva implícita la afirmación de que algo es *digno de er reconocido*» [219].

---

[218] D. BÖHLER (1977), 15. Böhler describe el caso especial de la hermenéutica dogmática: «La interpretación de textos institucionales cuya validez se da por supuesta en una comunidad, se plantea la tarea de salvar las diferencias entre el texto y la situación dada en cada caso, de forma que el texto pueda tener el efecto de orientar actualmente la acción, es decir, pueda aplicarse a la situación actual del intérprete. La hermenéutica dogmática desarrollada por la teología judía y la teología cristiana, así como por la jurisprudencia, precursora de la cual puede considerarse en filosofía social a la doctrina aristotélica de la frónesis, reflexiona sobre, y resuelve metodológicamente, esta tarea de actualizar, apropiarse y aplicar a la situación un sentido práctico al que se considera normativamente vinculante» (37).

[219] BÖHLER (1977), 40 ss. Siguen la crítica de Böhler a Gadamer, K. O. APEL (1973 a), I, 22 ss.; J. HABERMAS (1970), 282 ss.; ID. (1976 b), 174 ss.;

268

Nuestra discusión acerca de los conceptos básicos de la teoría de la acción y acerca de la metodología de la comprensión ha mostrado que la problemática de la racionalidad no le adviene a la Sociología desde fuera, sino que se le impone desde dentro. Esa problemática se centra en torno a un concepto de entendimiento que es fundamental tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Tal concepto nos ha interesado bajo el doble aspecto de coordinación de la acción y de acceso, en términos de comprensión, al ámbito objetual de la sociología. Los procesos de entendimiento tienen como meta un consenso que descansa en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. Tales reclamaciones de validez se las hacen mutuamente los participantes en la comunicación y son en principio susceptibles de crítica. En la orientación conforme a pretensiones de validez se actualizan relaciones del actor con el mundo. Al relacionarse con sus manifestaciones con algo en un mundo, los sujetos presuponen estar en común posesión de elementos formales que son determinantes para el entendimiento. Pero si esta problemática de la racionalidad no puede soslayarse ni en lo que respecta a los conceptos básicos de la acción social ni en lo que respecta al método de la comprensión, ¿qué hay de ella cuando se trata de la cuestión sustancial de si los procesos de modernización pueden concebirse como procesos de racionalización y de cómo hay que proceder para ello si la respuesta fuera afirmativa?

La Sociología, que nació como teoría de la sociedad, se ocupó de este tema desde sus mismos orígenes. En ello se reflejan preferencias que, como ya hemos dicho, tienen que ver con las condiciones en que nació esta disciplina. Pueden explicarse históricamente. Pero aparte de eso, existe también una relación *interna* entre la Sociología y la teoría de la racionalización. En lo que sigue voy a introducir la teoría de la acción comunicativa valiéndome de *esta* temática.

Si los conceptos básicos de teoría de la acción en que toda Sociología se funda llevan siempre inscrito *algún* concepto de racionalidad, el desarrollo de la teoría sociológica corre el riesgo

269

E. TUGENDHAT, *Der Wahrheitsbregriff bei Husserl und Heidegger*, Berlín, 1970, 321 ss.; cfr. también D. BÖHLER, «Philosophische Hermeneutik und hermeneutische Methode», en FUHRMANN, H. R. JAUSS, W. PANNENBERG (eds.), *Text und Applikation*, Munich, 1981, 483 ss.

de quedar reducido de antemano a una perspectiva cultural o históricamente ligada, a menos que los conceptos básicos puedan plantearse de modo que el concepto de racionalidad que *comportan* sea *abarcador* y *general*, es decir, satisfaga pretensiones universalistas. La exigencia de tal concepto de racionalidad se sigue también de consideraciones metodológicas. Pues si la comprensión tiene que ser entendida como experiencia comunicativa y ésta sólo es posible en la actitud realizativa que adopta el sujeto al actuar comunicativamente, entonces la base experiencial de la sociología comprensiva sólo puede ser compatible con la pretensión de objetividad de ésta si los procedimientos hermenéuticos pueden basarse, siquiera sea intuitivamente, en estructuras de racionalidad comprehensivas y generales. Ni desde el punto de vista metateórico ni desde el punto de vista metodológico cabría suponer objetividad alguna al conocimiento sociológico si los conceptos de acción comunicativa y de interpretación, conceptos que están relacionados el uno con el otro, sólo fueran expresión de una perspectiva de racionalidad ligada a una determinada tradición cultural [220].

Para cumplir tal exigencia de objetividad habría que demostrar que la estructura racional interna de los procesos de entendimiento, que propedéuticamente he caracterizado mediante *a)* las relaciones de los actores con el mundo y los correspondientes conceptos de mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social, *b)* las pretensiones de validez que son la verdad proposicional,

[220] Esta tesis la ha defendido con especial claridad A. McIntyre: «...Si estoy en lo cierto al suponer que la racionalidad es una categoría sociológica ineludible, entonces una vez más la concepción positivista de la Sociología en términos de una dicotomía lógica entre hechos y valores tiene que venirse abajo. Pues caracterizar las acciones y las prácticas institucionalizadas como racionales o irracionales es evaluarlas. Y no es que esta evaluación sea un elemento sobreañadido a un elemento original meramente descriptivo. Llamar a un argumento falaz es siempre a la vez describirlo y evaluarlo. Resulta asaz paradójico que la imposibilidad de deducir conclusiones evaluativas a partir de premisas factuales se haya presentado como una verdad de la lógica cuando es precisamente en la lógica donde esa coincidencia de descripción y evaluación resulta más obvia. Si estoy en lo cierto, el científico social, en virtud de sus propios proyectos explicativos, está comprometido con los valores de la racionalidad en un sentido mucho más fuerte que el científico natural. Pues no se trata sólo de que los procedimientos tengan que ser racionales sino de que no puede eludir el uso del concepto de racionalidad en sus investigaciones.» MACINTYRE (1971 c), 258.

la rectitud normativa y la veracidad o autenticidad, *c)* el concepto de un acuerdo racionalmente motivado, es decir, de un acuerdo basado en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, y *d)* el proceso de entendimiento como negociación cooperativa de definiciones compartidas de la situación, posee en un determinado sentido una *validez universal*. Esto es una exigencia muy fuerte para alguien que, como es mi caso, opera sin ningún respaldo metafísico y que tampoco cree ya en la posibilidad de desarrollar un programa de pragmática trascendental en sentido estricto, es decir, que se presente con pretensiones de fundamentación última.

Es evidente que la acción orientada al entendimiento, cuya estructura racional interna hemos esbozado de forma enteramente provisional, no representa en modo alguno el tipo de acción con que uno se topa como caso normal, siempre y en todas partes, en la práctica cotidiana [221]. Yo mismo he llamado la atención sobre las diferencias entre la comprensión mítica y la comprensión moderna del mundo y sobre los contrastes entre las orientaciones de acción que típicamente se presentan en las sociedades arcaicas y las que típicamente se presentan en las sociedades modernas. Si, aun con todas las reservas que el caso exige, pretendemos para *nuestro* concepto de racionalidad una validez universal sin adherirnos por ello a una enteramente insostenible fe en el progreso, estamos asumiendo un considerable *onus probandi*. Este peso queda tanto más claro si de los contrastes agudos y simplificadores que sugieren una superioridad del pensamiento moderno pasamos a los contrastes menos abruptos que la comparación intercultural entre las formas de pensamiento de las diversas religiones universales y civilizaciones universales nos alumbra. Pero aun cuando esta diversidad de imágenes del mundo sistematizadas y altamente diferenciadas pudiera ponerse todavía en una relación jerárquica con la comprensión moderna del mundo, nos toparíamos, a más tardar dentro de la modernidad, con un pluralismo en lo tocante a convicciones últimas, del que no cabe extraer sin más un meollo universalista.

Si uno quiere aventurarse hoy todavía a defender el concepto de racionalidad comunicativa sin recurrir a las garantías de la gran tradición filosófica, se ofrecen básicamente tres caminos.

[221] Cfr. Th. A. McCarthy, «Einwände», en W. Oelmüller (ed.), *Transzendental-philosophische Normenbegründung*, Paderborn, 1978, 134 ss.

290

El *primer camino* [illegible] tica formal el concepto de acción comunicativa que hemos introducido propedéuticamente. Es decir: la tentativa de reconstruir racionalmente las reglas universales y los presupuestos necesarios de los actos de habla orientados al entendimiento, recurriendo para ello a la semántica formal, a la teoría de los actos de habla y a otros planteamientos de pragmática del lenguaje. Tal programa tiene por objeto reconstrucciones hipotéticas de ese saber preteórico de que los hablantes competentes hacen uso cuando emplean oraciones en acciones orientadas al entendimiento. Este programa no ofrece equivalente alguno de una deducción transcendental de los universales comunicativos descritos. Pero las reconstrucciones hipotéticas sí que deberían poder ser contrastadas con intuiciones de hablantes, que cubran un espectro cultural lo más amplio posible. Ciertamente que la pretensión universalista de la pragmática formal no puede fundamentarse *de forma concluyente* (en el sentido de la filosofía trascendental) por esta vía de una reconstrucción interna de intuiciones naturales, pero sí que se la puede hacer plausible [222].

En *segundo lugar*, podemos intentar evaluar la fecundidad empírica de diversos elementos de la pragmática formal. Para ello puede recurrirse principalmente a tres ámbitos de investigación: la explicación de los patrones patológicos de comunicación, la evolución de las bases de las formas de vida socioculturales y la ontogénesis de las capacidades de acción. *a)* Si la pragmática formal reconstruye condiciones universales y necesarias de la acción comunicativa, de ello tendrán que poder obtenerse criterios no naturalistas relativos a las formas normales, no perturbadas, de comunicación. Las perturbaciones de la comunicación podrán hacerse derivar entonces de la violación de las condiciones de normalidad señaladas en términos de pragmática formal. Hipótesis de este tipo podrían comprobarse recurriendo al material relativo a patrones de comunicación sistemáticamente distorsionada, recogido hasta ahora desde puntos de vista clínicos, sobre todo en familias patógenas, y evaluado y aprovechado en la perspectiva de la teoría de la socialización. *b)* También la antropogénesis tendría que poder suministrarnos alguna información so-

[222] Sobre el alcance de los argumentos trascendentales débiles en el sentido de Strawson, cfr. G. Schönrich, *Kategorien und transzendentale Argumentation*, Francfort, 1981, 128 ss.

serio. Las estructuras de la acción orientada al éxito y de la acción orientada al entendimiento, descritas en términos de pragmática formal, tendrían que resultar reconocibles en las propiedades emergentes que aparecen en el curso de la hominización y que caracterizan las formas de vida de individuos socializados socioculturalmente. *c)* Finalmente, la pretensión universalista de la pragmática formal podría contrastarse con el material que nos ofrece la psicología evolutiva en relación con la adquisición de capacidades comunicativas e interactivas. La reconstrucción de las estructuras de la acción orientada al entendimiento tendría que resultar idónea para la descripción de competencias cuya ontogénesis se viene investigando ya en la tradición piagetiana desde puntos de vista universalistas.

Es evidente el inmenso esfuerzo que sería menester para dar contenido a estas tres perspectivas de investigación, aunque sólo fuera mediante un aprovechamiento secundario de las investigaciones empíricas que se han hecho en estos terrenos. Algo menos pretenciosa sería, *en tercer lugar,* la reelaboración de los planteamientos sociológicos de teoría de la racionalización social que ya existen. En este caso puede conectarse con una tradición bien formada de teoría de la sociedad. Pero quede bien entendido que elijo *este* camino no con la intención de hacer estudios de tipo histórico, sino que me sirvo de las estrategias conceptuales, de los supuestos y de las argumentaciones que han ido desarrollándose en la tradición que va de Weber a Parsons, con la intención sistemática de desarrollar los problemas que pueden resolverse con una teoría de la racionalización, planteada a base de los conceptos fundamentales de la acción comunicativa. Para este fin no basta con una historia de las ideas, sino que es menester una historia de la teoría sociológica realizada con intención sistemática. La estimación flexible y la utilización orientada de construcciones teóricas importantes, erigidas con fines explicativos, permite, al menos así lo espero, un avance fecundo, centrado no en cuestiones de historia de las ideas, sino en los problemas efectivos. De esos frutos sistemáticos trataré de asegurarme en los excursos y en los interludios, desde los puntos de vista teóricos desarrollados en la introducción.

En modo alguno he elegido esta vía de un recorrido por la historia de la teoría sociológica realizado con intención sistemática por razones de una *falsa* comodidad, que tan tentadora re-

un problema. Yo creo que a esta alternativa de [illegible]
historia de la teoría *versus* construcción sistemática le subyace una falsa apreciación del *status* de la teoría de la sociedad, y ello en un doble aspecto. Por un lado, la contienda de paradigmas tiene en las ciencias sociales un significado distinto que en la Física moderna. La originalidad de los grandes teóricos de la sociedad, como Marx, Weber, Durkheim y Mead, consiste, lo mismo que en los casos de Freud y Piaget, en que han introducido paradigmas que en cierto modo siguen compitiendo hoy *en pie de igualdad.* Estos teóricos siguen siendo contemporáneos nuestros, o en todo caso no se han vuelto históricos en el mismo sentido en que lo son Newton, Maxwell, Einstein o Planck, los cuales consiguieron progresos en el desarrollo teórico de un mismo paradigma básico [223]. Por otro lado, los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión *interna* con el contexto social del que surgen y en el que operan. En ellos se refleja la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos: sirven de manera mediata a la interpretación de intereses sociales, a la interpretación de horizontes de aspiración y de expectativa [224]. De ahí que para toda teoría de la sociedad *la conexión con la historia de la teoría* represente también una especie de test. Cuanto mayor sea la naturalidad con que pueda recoger, explicar, criticar y proseguir ideas de tradiciones teóricas anteriores, tanto más inmunizada se verá contra el peligro de que en la propia perspectiva teórica sólo se hagan valer subrepticiamente intereses particulares.

Por lo demás, las reconstrucciones de la historia de la teoría ofrecen la ventaja de que nos permiten movernos libremente entre las categorías de teoría de la acción, las hipótesis teóricas y las evidencias empíricas aducidas como ilustración y simultáneamente mantener como punto de referencia el problema fundamental, a saber: la cuestión de si la organización capitalista puede entenderse como un proceso de racionalización unilateral y de

223 A. RYAN, «Normal Science or Political Ideology?», en P. LASLETT, W. G. RUNCIMAN, Q. SKINNER (eds.), *Philosophy, Politics and Society,* 4, Cambridge, 1972.

224 Sh. S. WOLIN, «Paradigms and Political Theories», en P. KING, B. C. PAREKH (eds.), *Politics and Experience,* Cambridge, 1968; R. F. BERNSTEIN, *The Restructuring of Social and Political Theory,* Filadelfia, 1978.

291

cómo proceder para articular teóricamente tal comprensión. El camino que voy a seguir va a ser el siguiente: la teoría weberiana de la racionalización se refiere, por un lado, al cambio estructural de las imágenes religiosas del mundo y al potencial cognitivo de las esferas de valor diferenciadas que son la ciencia, la moral y el arte; y por otro, el patrón selectivo a que obedece la modernización capitalista (capítulo II). El análisis del curso aporético de la recepción de la teoría de la racionalización de Weber por parte del marxismo, desde Lukács hasta Horkheimer y Adorno, pone de manifiesto los límites del paradigma de la filosofía de la conciencia y las razones que abogan por una sustitución del paradigma de la actividad teleológica por el de la acción comunicativa (capítulo IV). A esta luz, la fundamentación que en términos de teoría de la comunicación da a las ciencias sociales C. H. Mead se ensambla de tal modo con la sociología de la religión de E. Durkheim, que es posible dar una explicación, en el sentido de una génesis conceptual, de la interacción regida por normas y lingüísticamente mediada. La idea de lingüistización de lo sacro es aquí el punto de vista bajo el que convergen los supuestos de Mead y de Durkheim acerca de la racionalización del mundo de la vida (capítulo V).

Estudiando la evolución de la obra de T. Parsons puede analizarse el problema de la conexión de los conceptos básicos de teoría de la acción con los de teoría de sistemas. Para ello se recogerán los resultados de los interludios dedicados a cuestiones sistemáticas (capítulo VII). El primer interludio sistemático toma como punto de partida la teoría weberiana de la acción para hacer un bosquejo de una teoría de la acción comunicativa en términos de pragmática formal (capítulo III). El segundo interludio sistemático desarrolla primero el concepto de mundo de la vida y analiza después la tendencia evolutiva a un desacoplamiento de sistema y mundo de la vida, en grado suficiente para poder reformular la tesis weberiana de la racionalización y aplicarla a la situación actual (capítulo VI). Las consideraciones finales (capítulo VIII) ponen en relación las investigaciones dedicadas a historia de la teoría con las investigaciones sistemáticas; por un lado, tienen por objeto abrir una vía para la comprobación de la interpretación que se propone de la modernidad, contrastándola con las tendencias a la juridización que hoy se registran, y por otro, precisar las tareas que hoy se plantean a una teoría crítica de la sociedad.

293

❖ **Steinsleger, José.**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 119 – 137)

VII. Salud materna
Parirás con dolor

Conspiración del silencio

En la década transcurrida desde la Conferencia de la ONU sobre Población (ciudad de México, 1984) hasta la de El Cairo, más de cinco millones de mujeres murieron después de embarazarse. Eran demasiado jóvenes o demasiado viejas o estaban desnutridas o murieron al abortar.

Por otro lado, en determinadas condiciones de salud, las mujeres en edad reproductiva o en la etapa de la menopausia contraen con frecuencia cáncer de cuello uterino y de la mama. En los sectores pobres, factores de riesgo son la promiscuidad y el inicio precoz de las relaciones sexuales.

Naturalmente, la salud de los niños depende de la salud de las madres, de su grado de instrucción y de su bienestar. Los embarazos no deseados, y de riesgo (tempranos, seguidos, numerosos, tardíos) son el calvario de las madres pobres: a más hijos, más enfermedades y muertes más seguidas.

En los discursos de cualquier tenor es común hablar de la mortalidad infantil, de las enfermedades y de las injusticias que se cometen contra los niños.

En fin, las causas de mortalidad materna están rodeadas de un silencio tan profundo y sorprendente que la renuencia a hablar del tema es tanto o más grande que la ignorancia y la hipo-

cresía que lo alimentan. Sus indicadores más sensibles revelan las desigualdades de las condiciones de salud de la población (véase cuadro IV).

Los datos están ahí, como si fuese un número más de los incluidos en las "hojas de cálculo" : 600 mil mujeres que mueren anualmente por problemas ligados al embarazo y el parto. Pero...

¿Qué hay detrás de esta cifra?

Peter Adamson, editor de *El Progreso de las Naciones* del UNICEF, ha escrito un artículo impresionante sobre "las muertes que no son como las otras" en el marco de "la tragedia más desatendida de nuestro tiempo" y que el gran público conoce con una expresión esquiva: "problemas de mujeres".

> Nadie sin experiencia sobre lo que realmente significa la morbilidad y la mortalidad maternas puede conocerlas en profundidad —*dice Adamson*—. Y quienes lo saben son por lo general reducidas al silencio, por su muerte prematura, por su pobreza, por su género y por los aislantes capas de censura y turbación que todavía rodean las cuestiones del sexo, la sangre y el parto en muchas sociedades del mundo —*añade*.

A continuación, un resumen de su trabajo:

- 140 000 mujeres mueren en el mundo de hemorragias arrojando sangre violentamente en un autobús o en una carreta de bueyes o en una camilla empapada de sangre mientras sus amigos o familiares buscan ayuda en vano.
- 75 000 más mueren en el intento de abortar por sí mismas. Algunas han tomado medicamentos, otras se han visto sometidas a violentos masajes. Muchas se han insertado, a través de la vagina hasta el útero, un objeto punzante: perchas enderazadas, agujas de tejer, palos afilados.
- 50 000 mujeres practican estos procedimientos cada día. La mayoría sobrevive, aunque a menudo con molestias

294

CUADRO IV. *Mujer (salud)*

Países	*Mortalidad materna* (1)*	*Mujeres embarazadas inmunizadas de tétanos (1990-94) (2)*	*Partos atendidos por personal especializado % (1983-1994) (2)*
Haití	1 000	12	20
Bolivia	650	52	47
El Salvador	300	79	66
Perú	280	44	52
Honduras	220	88	81
Brasil	220	—	95
Guatemala	200	11	51
Paraguay	160	43	66
Nicaragua	160	—	73
Ecuador	150	—	84
Venezuela	120	—	69
Jamaica	120	—	82
México	110	—	77
Rep. Dominicana	110	85	92
Colombia	100	52	81
Argentina	100	—	87
Cuba	95	61	90
Trinidad-Tobago	90	—	98
Uruguay	85	13	96
Chile	65	—	98
Panamá	55	28	96
Casta Rica	55	—	93
Estados Unidos	12	—	99
Canadá	6	—	99

*Muertes maternas por 100 000 nacidos vivos.
(1) *El Progreso de las Naciones*, UNICEF, 1996.
(2) *Estado Mundial de la Infancia*, UNICEF, 1996.

debilitantes, inflamación de la pelvis y manchas sanguinolentas continuas. Pero muchas no sobreviven: con el útero perforado, heridas infectadas y sepsis progresivas acaban muriendo doloridas y solas, sangrando, atemorizadas y avergonzadas.

- 75 000 más, aproximadamente, mueren por lesiones cerebrales y renales en medio de las convulsiones de la eclamsia, condición que ha sido descrita por una superviviente como "la peor sensación del mundo que uno pudiera imaginarse".
- 100 000 mueren de sepsis —envenenamiento de la corriente sanguínea— debido a una infección progresiva originada por un útero no curado o partes retenidas de la placenta que producen finalmente fiebre, alucinaciones y dolores terribles.
- 40 000 mueren cada año por obstrucción del parto, tras días de contracciones infructuosas tratando de empujar repetidamente el cráneo de un bebé ya asfixiado hacia los tejidos blandos de una pelvis demasiado pequeña.
- Durante los noventa, tres millones de mujeres han muerto por una o varias de estas causas. Y continúan muriendo a una tasa de 1 600 diarias, ayer, hoy y mañana.

Como dice Adamson, "en su mayor parte estas muertes no corresponden a mujeres enfermas o muy mayores o muy jóvenes sino a mujeres saludables en el mejor momento de sus vidas de quienes pueden depender personas jóvenes o mayores".

Al menos 15 millones de mujeres al año contraen lesiones relacionadas con el embarazo y el parto que tendrán un profundo efecto en sus vidas. Inclusive, admitiendo que algunas mujeres puedan padecer estas lesiones más de una vez durante su vida reproductiva, el total acumulado de mujeres afectadas podría estimarse, de forma conservadora, en unos 300 millones —más de la cuarta parte de las mujeres adultas que viven actualmente en los países pobres.

295

Aún más envuelta por el silencio se encuentra la dispaurenia —dolor que sufren algunas mujeres durante el coito.

Pero en muchas sociedades y en millones de casos individuales, las mujeres no tienen otra elección que la de reanudar las relaciones sexuales a los dos o tres días del parto. Pocas contarán con la comprensión de su pareja. La mayoría estará expuesta al reproche, el rechazo y la violencia de su pareja.

El papel reproductor de la mujer suele ir acompañado de ignorancia y abuso, de negligencia y violencia.

- Personas "cultas" de sociedades "adelantadas" y que hacen sentir vergüenza a las niñas al identificar la menstruación con lo sucio y lo pecaminoso, suelen indignarse cuando se enteran de las prácticas criminales de otras sociedades "atrasadas" que mutilan los genitales de las jovencitas con el fin de contener su sexualidad y proteger su acceso al matrimonio.
- Como *adolescente* puede que se tenga que casar con alguien al que ni siquiera conoce y quedar embarazada antes de que su cuerpo se haya desarrollado plenamente.
- Como *mujer* capaz de tener hijos, puede ser acusada de "frígida" aún cuando puede ocurrir que sea su marido el que es estéril o portador de una enfermedad de transmisión sexual.
- Como *embarazada*, puede ver denegadas las consideraciones básicas necesarias, el descanso y la alimentación y la atención prenatal a la que tiene derecho.
- Como *parturienta*, correrá el riesgo de muerte por la falta de atención obstétrica.
- Como *madre* de una niña, puede verse culpada y golpeada por el sexo del bebé.
- Como *madre reciente*, puede quedarse de nuevo embarazada antes de que su organismo se haya recuperado. Y si necesita recurrir a un hospital para atenderse puede que no se le permita porque no habría nadie que preparará la comida.

El nombre del artículo de Adamson revela la magnitud de la tragedia: "Un fracaso de la imaginación". Al final, incluye una cita muy apropiada de Aldous Huxley:

> Lamentos y dolor se expanden en el aire a un ritmo de unos trescientos metros por segundo. Después de propagarse durante tres segundos son completamente inaudibles.

De las muñecas a los hijos

Hasta hace pocos años la edad de iniciación sexual rondaba entre los 17 y 18 años. Pero los tiempos cambian y factores como la urbanización y los crecientes logros educativos, a más de una mayor exposición a los medios de información, han alterado los patrones y consecuencias de la maternidad precoz. Ahora que las adolescentes son inmortalizadas en las revistas como modelos de seducción, la primera relación se registra comúnmente entre los 14 y los 16 años.

Muchas sociedades creen que la mujer alcanza su edad reproductiva cuando empieza a menstruar. Al principio de la menstruación, a la niña le falta por crecer un 5% en altura y a la pelvis del 10 al 20%.

Aunque sólo sea por razones de salud, ninguna joven debería quedar embarazada antes de los 18 años. Algunas no tienen aún el desarrollo físico necesario para la maternidad. En el caso de las niñas de 12 años por ejemplo, el útero aún no tiene el desarrollo necesario.

Una mujer sólo empieza a estar físicamente preparada para tener hijos a partir de los 20 años; antes, hay más probabilidades de que los hijos nazcan prematuramente o con un peso demasiado bajo y de morir antes de cumplir el primer año de vida. Las tasas de mortalidad infantil son un 33% más altas para los hijos de madres menores de esa edad que para las mujeres mayores.

957

Los especialistas consideran que la edad no determina la buena o mala capacidad de la madre. Empero, los embarazos entre adolescentes, en especial antes del matrimonio, suelen ir acompañados de pobreza, ignorancia y dependencia. Las madres adolescentes tienen siete veces más probabilidades de ser pobres que las de mayor edad.

En comparación con las madres de 20 a 24 años, las niñas de 15 a 19 años tienen doble riesgo de morir en el parto. Frecuentemente, dichas muertes son causadas por abortos rudimentarios y desastrosas condiciones de asepsia.

Los embarazos no intencionados y la maternidad en las mujeres jóvenes de América Latina que no han cumplido los 20 años preocupan por varias causas: riesgos de aborto, peligro de adquirir enfermedades de transmisión sexual, futuro incierto de los hijos y otras consecuencias negativas para la sociedad en general.

Las niñas se casan antes que los niños. A los 15 años, el 8% de las niñas latinoamericanas ya están casadas. La maternidad temprana disminuye sus expectativas de vida y afecta negativamente su salud, nutrición, educación y oportunidad de empleo.

Asimismo, los hijos heredan las mismas adversidades que afrontaron sus madres adolescentes: riesgo elevado de enfermedad y muerte, abandono y pobreza. De generación en generación, se reproduce la historia.

Las estadísticas dicen que:

- En *Argentina,* nacen 80 mil bebés por año de madres menores de 18 años. En 1990, la cifra rondaba los 60 mil casos. Uno de cada siete partos atendidos en la capital federal corresponde a mujeres adolescentes, lo que representa el 20% del total de los nacimientos. En la zona sur del suburbio de Buenos Aires la tasa asciende al 25% y en el oeste al 35%. En el interior del país, el fenómeno abarca entre un 25 y un 70% de los alumbramientos totales.

- En *México,* la anticipación de la pubertad durante 1994 produjo el nacimiento de 400 mil niños —la mayoría no planeados— de madres que aún no alcanzan los 20 años de edad. La cifra representa el 15% del total de alumbramientos.

Entre las mujeres de 12 a 14 años, cuatro de cada mil habían tenido ya algún hijo en 1990. Más de 12 mil niñas mexicanas eran madres antes de dejar la infancia. El estado de Chiapas encabeza la lista de las entidades con mayor número de niñas madres. El 13.4% de estas niñas tenía ya, antes de cumplir 15 años, tres hijos.

Investigaciones del UNICEF, realizadas por el Programa de Acción Primaria a la Salud en las montañas de Guerrero, revelan que sólo el 13% de los partos eran atendidos por personal profesional; el 70% por parteras y un 17% por familiares de las parturientas.

- En *América Central* nacen cada año entre 99 y 139 niños por cada 1 000 mujeres que se encuentran entre los 15 y 19 años. En Guatemala, sólo el 22% de los partos son atendidos en hospitales y el resto están a cargo de comadronas.

Entre 41 y 47% de los nacimientos en mujeres adolescentes fueron no intencionados en Brasil, Bolivia, El Salvador, Perú, República Dominicana y Trinidad Tobago. El porcentaje es menor en Colombia, Ecuador y Guatemala (17 al 27%). Esto se explica porque los dos primeros países presentan tasas de fecundidad relativamente bajas entre las adolescentes mientras que en el país centroamericano un número alto de jóvenes ha contraído matrimonio.

- En *Chile,* la sexualidad se inicia a una edad cada vez más precoz. Alrededor del 30% de las mujeres inicia su maternidad antes de los 20 años. Por otro lado, existe una clara tendencia a casarse más tarde. En 1991, el 14% del total de nacimientos fue de madres adolescentes.
- En *Perú,* el 50% de los partos se realiza fuera del hospital; de cada 10 mil nacidos vivos anualmente, mueren 28 madres.

La tasa de maternidad entre las adolescentes latinoamericanas va en franco declive. Pero los cambios parecen no haber alterado la situación de 23 millones de jóvenes entre 15 y 19 años que en la región representan la cuarta parte de las mujeres en edad reproductiva. En promedio, las niñas-mamás dan a luz dos millones de bebés cada año.

¿Qué hago sola con este bebé?

Por discriminación de género mueren anualmente en el mundo más de un millón de niñas. Otras cien mil jóvenes pierden la vida por carecer de conocimientos, medios económicos o el derecho de planificar el número y el espaciamiento de sus embarazos.

La gran mayoría de las chicas de 15 o 16 años quedan embarazadas como producto del amor. No de violaciones, como la mayoría cree. Y por lo general, el papá de la criatura es otro adolescente como ella que también se muere de miedo. Uno de los problemas más serios de las niñas-mamás es la soledad y el sentimiento de abandono porque en algún momento su familia o su compañero las rechazan.

En todo caso, las profesionales que investigan esta dimensión de la niña señalan que para las chicas de bajos recursos un embarazo está lejos de ser trágico. Al contrario, es su primer proyecto propio, dejan por fin de cuidar a sus hermanitos y escapan de la experiencia familiar sin ser conscientes de que al iniciar tan temprano un hogar, vuelven a repetir la historia de la que huyen.

Todos los días, en la maternidad del Hospital Dr. Julio C. Perrando de Resistencia, capital del Chaco, entre dos y tres niñas de doce a quince años hacen realidad el juego de las muñecas y se convierten en madres afrontando un parto de alto riesgo.

La provincia del Chaco, vecina de las provincias Argentinas de la región nordeste (Formosa, Corrientes y Misiones) registra los índices más altos de niñas-mamás. Si el límite se extiende hasta los 19 años, las nuevas mamás de cada día son trece. En 1995, de un total de 23 155 bebés nacidos vivos, 4 956 correspondían a madres menores de 19 años, es decir un 21% —porcentaje que supera en seis puntos al promedio nacional.

El doctor Juan Osvaldo Gómez, jefe del Servicio de Maternidad del hospital, atribuyó la situación a "la falta de educación sexual y al agudizamiento de la situación socioeconómica de la provincia".

Natalia (chaqueña, 17 años): *Se siente algo tan lindo al saber que uno va a ser mamá.*
Asistente social: *Ellas se asustan mucho. Se preguntan: ¿qué hago sola con este bebé?*

Si bien es sabido que desde el punto psicoanalítico uno de los mecanismos más socorridos para paliar el dolor psíquico es la negación del embarazo, las instituciones de salud, públicas o privadas, no ayudan a la madre a confrontarse con su realidad, ni tampoco le explican la importancia del manejo adecuado del bebé.

Muchas familias contribuyen también con sus prejuicios y sentimientos de culpa. Rechazan el hijo. Esconden el embarazo y la futura mamá, sin haber podido recibir por estos motivos atención médica y apoyo psicológico, acude al hospital a los cuatro o cinco meses, cuando se hace visible la panza de la embarazada.

La mayoría de las chicas lo hacen acompañadas de la madre. El novio o cónyuge, casi siempre de más edad ni siquiera se enteran y, si se enteran, es común que se "borren".

En Guatemala, Marta Maldonado, directora del Programa Casa de la Niña-Madre enfatiza en la fragilidad de la personalidad de las jovencitas tratadas:

> Hay que empezar por la desvalorización de la persona, la causa por la que busca una fuga emocional, que en muchos casos fue la violación en su casa.
>
> Lo más difícil es que la niña se reconozca como persona, que comprenda que ella no lleva culpa, que fue un sicópata, un enfermo perverso que abusó de su inocencia.

Una vez que se da la "recuperación" de la niña madre, se prepara el camino para que reconozca a su hijo. El propósito es difícil de alcanzar porque en algunos casos surge el rechazo hacia la criatura sólo por tener rasgos físicos similares al padre violador. Maldonado indicó que muchos niñas llegan a esta casa de beneficencia con problemas crónicos de desnutrición, infecciones intestinales o problemas dérmicos por la falta de higiene.

Alternativas saludables

El Centro de Medicina Reproductiva del Adolescente de Chile (CEMERA) fue creado en la década de 1980 para entregar a las jóvenes atención durante las diferentes etapas del embarazo: información sobre anticonceptivos, orientación y apoyo a la familia. El varón progenitor también está incluido para recibir los servicios del CEMERA.

El CEMERA fue la respuesta a una situación peculiar. Si bien no había en el país una normativa legal sobre la situación de las alumnas madres, se las exceptuaba en todo caso de las clases de educación física. No obstante, tras la presentación del certificado de nacimiento del hijo, la joven recibía una licencia que le permitía faltar a clases, como si sufriera una "enfermedad de largo tratamiento".

En 1989, un estudio del CEMERA demostró que de cada 100 escolares embarazadas sólo cinco continuaban sus estudios. Se pensó que la deserción guardaba relación directa con una circular del Ministerio de Educación que indicaba que las estudiantes embarazadas debían ser trasladadas a la jornada nocturna. De tal suerte que al año siguiente la disposición fue modificada con otra circular que dejaba en manos de los directores de cada colegio la decisión de permitir que las futuras madres continuaran con sus estudios. Por fin, en 1992 se prohibió la expulsión de las alumnas por motivos de embarazo.

Las investigaciones del CEMERA demostraban que la deserción, si bien había bajado a un 85%, seguía siendo muy elevada: en el 60% de los casos, los motivos para abandonar los estudios obedecían exclusivamente a razones de índole cultural, soterradamente obvias: la angustia social de la joven en tanto escolar embarazada. Sentimientos de vergüenza y de culpa en el marco de un medio inhóspito propiciado por sus propias compañeras, como si el embarazo fuera una enfermedad fatal o un delito.

Naturalmente, los padres de la joven se sumaban al conflicto cuando se negaban a seguir pagando los estudios de la adolescente: la educación era un "premio" que no se merecía. La tercera causa de importancia fue localizada en la presión externa de otros padres hacia las autoridades del colegio: les resultaba inadmisible que sus hijas tuviesen que alternar con el "mal ejemplo, impropio de un colegio decente".

La Unidad Operativa de Educación y Capacitación (UNOPEC), primer liceo para madres adolescentes de América Latina, fue la respuesta a la alta deserción de las estudiantes embarazadas. La alternativa no sólo está destinada exclusivamente para ellas. En 1996, el liceo abrió sus puertas a un personaje íntimamente ligado a la madre precoz: el padre adolescente.

Escondido en la localidad de Conchalí, al sur de Santiago de Chile, el UNOPEC integra el salón de clases con la sala-cuna y sus planes son aprobados por el Ministerio de Educación. Durante algún tiempo el modelo había sido un proyecto experimental. Pero en virtud de su éxito el CEMERA y la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile asumieron el conflicto de las escolares embarazadas en forma integral.

Lo que impulsa a las madres a matricularse en el liceo es la sala-cuna, donde en vez de estar supervisados por una parvularia, los bebés están al cuidado directo de las mismas madres que pueden interrumpir sus clases para dar de comer a sus hijos.

El UNOPEC no discrimina a nadie por motivos de credo o condición social. La matrícula y la enseñanza son gratuitas y la flexibilidad de sus programas tienden a facilitar la continuidad de los estudios. Las alumnas siguen un curso de capacitación laboral de siete meses, ya sea en vestuario industrial o armado electrónico, que incluye un currículum de enseñanza científicohumanista convalidable con el segundo año de secundaria y cursos de recuperación de la enseñanza media que le permiten cursar dos años en uno.

Modelo pionero

Desde 1995 rige en México un Plan Nacional de Desarrollo (PND) en el que por primera vez las mujeres participan en los principales instrumentos de su concepción y ejecución.

El PND tiene tres programas: el Programa Nacional de Población; el Programa Nacional de la Mujer: Alianza Nacional para la Igualdad, y el Programa de Salud Reproductiva y Planificación Familiar.

En los anteriores planes nacionales las referencias a la participación de las mujeres en la sociedad habían sido marginales.

Ahora, las mujeres están presentes en sus diferencias y particularidades generacionales y en ciertas especificidades socioeconómicas de manera reiterada.

299

Los tres programas del PND abandonan la línea movimientista en aras de una presencia más organizada y política.

El primer cambio notable es que se hace a un lado la idea corriente de que lo importante es bajar por cualquier medio los índices poblacionales. En asuntos de salud reproductiva, el principal objetivo es "garantizar a los individuos y las parejas el disfrute de una vida sexual y reproductiva, saludable y sin riesgos".

En congruencia con este propósito se incorporan en el programa, además de las medidas encaminadas a mantener el descenso de la tasa global de fecundidad, objetivos tendientes a garantizar la salud perinatal: cuidados a la mujer embarazada, el feto y el recién nacido. Se establecen estrategias para reducir los riesgos preconcepcionales y para prevenir las neoplasias en el aparato reproductor de la mujer.

Sin la tradicional dependencia de políticas dictadas fuera de México, el Plan incluye una visión integral que privilegia un enfoque médico científico basado en la realidad nacional, epidemiológica y poblacional que abarca la atención y cuidado de las adolescentes y se extiende hasta las manifestaciones del síndrome climatérico, colocando a la mujer en el centro del bienestar.

El modelo establece la separación clara entre dos categorías: sexualidad y reproducción. Se incorporan explícitamente políticas tendientes a enfrentar las enfermedades de transmisión sexual, incluidas las relacionadas con el SIDA y se abandona el criterio medieval de que la vida sexual de las mujeres se asocia inevitablemente con la reproducción.

Todo ello implica una concepción nueva y sin parangón en América Latina acerca de lo que es la mujer: un ser independiente y libre, conocedora de su propio cuerpo.

Adicionalmente, al abandonar la idea de que la mujer tiene como misión básica la reproducción, el espectro de la atención médica para mujeres se amplía en este programa hacia las etapas preconcepcionales y las de la menopausia.

Las características del modelo mexicano se deben, en buena medida, a la conjunción de criterios de tipo médico y científico

300

con una visión de género que da como resultado una de las concepciones más avanzadas en su tipo, ya que en la elaboración del programa intervino el esfuerzo conjunto de las instituciones del sector salud bajo la coordinación de la Secretaría de Salud.

Lo fundamental del modelo mexicano es que el Plan se hizo de cara a la sociedad, logrando atraer la participación de organismos no gubernamentales con una trayectoria importante en los estudios de género cuyo talento y aportaciones quedaron plasmadas en el documento final. Los tres programas del PND mexicano ya son un parteaguas en las políticas de planificación familiar.

Coparticipación de género

En los países con pobreza estructural y largos periodos de crisis y a pesar de enfrentar factores adversos, la mujer está jugando un rol decisivo en la supervivencia familiar.

En los últimos informes anuales, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)han dedicado espacios a analizar y difundir la condición de las mujeres y la participación activa en las economías de los países. Destacan su participación en la producción de bienes y servicios, el comercio, el manejo de los recursos naturales y hasta el trabajo doméstico y el cuidado de niños y ancianos.

Más allá de la orientación ideológica de ambos organismos es interesante su constatación de que las mujeres son capaces de generar ingresos en situaciones impensables: "llevan al hogar todo el dinero que reciben, no ponen exigencias, son pacientes, ahorrativas, en fin un sector de la sociedad "en el que vale la pena invertir".

Siempre en el marco de su propia política poblacional, analizada en el primer capítulo, el BM y el BID estiman que la ocupación de las mujeres coadyuva con el descenso de la fecundidad,

sobre todo la fecundidad de las más pobres que es la más alta. Y concluyen que así se podrían afrontar algunos de los problemas del intercambio desigual de la economía global y reducir los conflictos entre clases y entre naciones que no son nombrados como tales.

La perspectiva de género parece ser la tónica predominante que va imponiéndose como una exigencia de las fuentes de financiamiento internacional.

Dada la eficiencia que han demostrado las mujeres, la mayoría de los programas sociales se están diseñando con el apoyo de las organizaciones femeninas, con o sin apoyo oficial.

Lo cierto es que a nivel individual y grupal y por sobre instituciones políticas, institucionales y religiosas, las mujeres son el principal motor de las más variadas iniciativas para amortiguar el hambre, la escasez y los problemas derivados de las carencias elementales. Su participación no sólo se ha limitado al ámbito familiar y del trabajo. Ahora, la vigilancia nutricional y su incursión en el campo de la salud son decisivos.

Y es que los organismos financieros que con su venia canalizan o no la cooperación y el crédito, no podían pasar por alto que en América Latina se han multiplicado los clubes de madres, los comedores populares, los comités de salud y los comités femeninos. Todas estas organizaciones administradas por mujeres adquieren cada vez mayor presencia y legitimidad en su comunidad.

Los nuevos modelos de participación son cruciales para las iniciativas que tratan de mejorar la calidad de vida. Ollas comunes, comedores infantiles y grupos de salud poblacional, son ejemplo de estas heterogéneas y novedosas iniciativas.

Algunas experiencias valiosas de acción comunitaria urbana pueden servir de ejemplo. El caso de los comedores populares en Lima Metropolitana, es aleccionador: cinco mil comedores con una cobertura cercana a las 900 000 personas atendidas que han paliado los efectos de la crisis sobre la morbilidad y la mortalidad infantil a más de reforzar el

301

papel de las mujeres tanto dentro de la familia cuanto en la comunidad.

Cada comedor está formado por un grupo de entre 20 y 30 mujeres que preparan los alimentos en sus casas. La adquisición de los víveres la hacen dos o tres mujeres en forma rotativa. Con el apoyo de las ONG se han organizado centros de almacenamiento y redes de distribución de alimentos para abaratar costos.

El precio aproximado de la ración es de unos 0.25 dólares. Las familias contribuyen diariamente al pago de la ración. El comedor funciona como un centro de distribución de comidas que las familias consumen en el hogar.

La organización de los comedores populares se inscribe en la estrategia de sobrevivencia de las zonas urbanas marginales: huertos comunitarios, aplicación de tecnologías apropiadas de saneamiento y otras medidas preventivas de la salud.

En diciembre de 1994, fue celebrado en Buenos Aires el "Primer encuentro sobre el rol de la mujer en la salud familiar", organizado por la Asociación de Médicos Municipales.

El dictamen de "Salud Comunitaria" de dicha reunión asegura que en los últimos 30 años se ha forjado una nueva conciencia en lo referente a la salud colectiva. Salud comunitaria que ha sido definida por el epidemiólogo Rouss, como

> aquella que mide la dimensión de lo colectivo en la Salud, no lo individual. Cuando se habla de colectivo (grupo, región, ciudad, país) se debe tener en cuenta que el núcleo básico de todos estos agrupamientos es fundamentalmente la familia.

Los grupos organizados de subsistencia representan para los pobladores una fuente de apoyo afectiva y social, un medio que les permite salir de la rutina y la inercia donde se desarrollan habilidades de comunicación, adquieren mayor seguridad y soltura para enfrentar su vida y mejorar su autoestima, además de aportar soluciones para problemas específicos, según sus objetivos.

Diversos estudios que comparan familias con o sin participación en organizaciones comunitarias han demostrado una correlación positiva entre la participación de los padres y el bienestar de los hijos y la familia en general. En estas familias se observa que en la mayor proporción de casos presenta armonía en las relaciones conyugales y familiares.

El propósito apunta a multiplicar las experiencias no ya desde la óptica de la mera supervivencia sino como un medio de mejorar la calidad de vida desde una perspectiva integral. El encuentro de Buenos Aires llegó a las siguientes conclusiones:

1) La mujer sigue siendo el principal protagonista de la salud comunitaria, fundamentalmente por la escasa participación que tiene el hombre en la salud familiar.
2) Cuando se habla de salud, salud comunitaria, planes de salud, etc. se ubica en primer lugar la salud física: no prestándose tanta atención a la salud mental la que debería ser privilegiada como componente de la salud comunitaria.
3) La mujer en la generalidad de los casos, cumple roles en el ámbito familiar y en lo laboral. Esto trae aparejado consecuencias para su salud al buscar la eficiencia en ambos roles.
4) Se comprueba que cada vez es mayor la cantidad de adolescentes embarazadas que concurren a la consulta en los establecimientos médicos; por tal motivo este grupo debería ser tenido en cuenta en los programas de educación sanitaria, de lo que es actualmente.
5) No se tiene en cuenta la problemática de la mujer sola, cualquiera que sea la etapa de su vida en la que transite por esta situación.

Por tanto, recomienda:

1) Coparticipación del hombre con la mujer en la responsabilidad de la salud familiar, para que esta sea compartida.

2) Siendo el tema de la salud comunitaria parcialmente reconocido en el ámbito hospitalario, se debería hacer participar más activamente a todos los sectores y estamentos constitutivos del hospital.
3) Atender la salud de la mujer en las distintas etapas de su vida. No como ocurre generalmente sólo en la etapa reproductiva o cuando concurre a atender a sus hijos.
4) Prestar más atención a la mujer sola en sus patologías, quien por esta situación no tiene el incentivo que tiene la madre cuando lleva a su hijo a la consulta.
5) Priorizar la atención primaria de la salud, ante el avance indiscriminado de la tecnología. Esta situación hace cada vez más distante la relación médico-paciente.
6) Presencia de los agentes de salud en los lugares de trabajo para concientizar al hombre de que debe participar más activamente en la salud familiar.

Capítulo I.
DOS CONCEPCIONES DE LA CIENCIA DE LA HISTORIA: EL POSITIVISMO Y EL PRESENTISMO.

❖ ***Schaff, Adam***
"Historia y Verdad", Editorial Grijalbo
México, 1974. (págs. 117 – 221)

"Amigo mío, los siglos transcurridos son para nosotros un libro de siete sellos: lo que llamáis espíritu de los tiempos no es en el fondo más que el espíritu de los grandes hombres en el que los tiempos se reflejan."

GOETHE, *Fausto.*

Ahora que vamos a abordar el meollo del problema, es decir el conocimiento histórico, empecemos por comparar las dos mayores escuelas del pensamiento en este ámbito y que, a pesar de que su origen se remonta al siglo XIX, también pertenecen a nuestra época. Una es el positivismo, que ates-

tigua que el conocimiento histórico es posible como reflejo fiel —exento de cualquier factor subjetivo— de los hechos del pasado; la otra es el presentismo, variante actualmente más en boga del relativismo subjetivista, que niega que dicho conocimiento sea posible y considera la historia como una proyección del pensamiento y de los intereses presentes sobre el pasado.

La personalidad más representativa de la tendencia positivista es, en verdad, Leopold von Ranke. Sus declaraciones, según las cuales lo que incumbe al historiador no es valorar el pasado ni instruir a sus contemporáneos, sino sólo mostrar las cosas como realmente sucedieron —*wie es eigentlich gewesen* [1]— se han convertido en el lema de unión de la escuela y todavía siguen siéndolo contra viento y marea para numerosos historiadores.

Ranke formuló su tesis-programática en los años 30 del siglo pasado. Tuvo un notable predecesor en la persona de Humboldt y destacados epígonos como Fustel de Coulanges, Acton y otros. Pero aunque no fue muy original, ha quedado como el representante radical del positivismo en historia. ¿En qué premisas se basa esta orientación?

En primer lugar, presupone que no existe interdependencia alguna entre el sujeto cognoscente, o sea el historiador, y el objeto de conocimiento, o sea la historia como *res gestae*. Este presupuesto sólo es posible a condición de que se acepte que la historia, como *res gestae*, no sólo se da objetivamente, en el

[1] "Se ha otorgado a la historia la función de juzgar al pasado y de instruir a los contemporáneos para provecho de los años futuros. Esta obra no se plantea objetivos tan ambiciosos: quiere simplemente mostrar *cómo ocurrió esto realmente*". L. von Ranke, *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1414 bis 1514, Sämtliche Werke*, Leipzig, 1885, Verlag von Duncker, dritte Auflage, t. XXIII, p. VII.

sentido ontológico, sino también en una forma acabada como estructura definida de los hechos accesibles al conocimiento.

Presupone después una relación cognoscitiva conforme al modelo mecanicista, es decir, se acepta la interpretación pasiva, contemplativa, de la teoría del reflejo.

Finalmente, da por sentado que el historiador como sujeto cognoscente, es imparcial no sólo en el sentido corriente; es decir, no sólo es capaz de superar diferentes emociones, fobias o predilecciones al presentar los acontecimientos históricos, sino también de rechazar y sobrepasar todo condicionamiento social en su percepción de esos acontecimientos.

Al concebir la finalidad de la ciencia de la historia en los términos indicados y al basarse en este repertorio de presupuestos, se construye una concepción de la historia de acuerdo con el espíritu del positivismo clásico: basta reunir una cantidad suficiente de hechos bien documentados, para que surja por sí misma la ciencia de la historia. La reflexión teórica, filosófica en particular, es inútil, e incluso perjudicial, puesto que introduce un elemento especulativo en la ciencia positiva.

Recordemos que la época en que Ranke formuló su programa de historiografía positivista estaba marcada por una rebeldía general contra la filosofía especulativa (el "fin de la filosofía" era una reivindicación que compartían, a pesar de su oposición al positivismo como escuela, pensadores como L. Feuerbach, Marx y Engels), y en particular contra la historiografía "filosófica" (especulativa) y moralizante. Desde este punto de vista, la historiografía positivista, que ejerció un dominio casi absoluto por lo menos durante las tres generaciones de historiadores que sucedieron a Ranke, constituyó un considerable progreso científico y ocasionó una auténtica revolución en este dominio de la ciencia en cuanto a sus técnicas de investigación, recopilación de fuentes y su utiliza-

ción. Pero por otra parte, debido a sus presupuestos teóricos, aceptados implícita o explícitamente, que constituían la filosofía específica de los historiadores positivistas, enemigos declarados de la filosofía, esta historiografía dio pie a una crítica que, de oposición, se convirtió finalmente en rebelión abierta contra el positivismo en la ciencia de la historia.

Por otra parte los adversarios de Ranke demostraron más tarde que su historiografía estaba en contradicción con lo que él preconizaba: en efecto este historiador reveló en su obra un compromiso social y político evidente, contrariamente a su programa de una historia escrita sin parcialidad ni pasión, *sine ira et studio*.[2] Pero esto no es lo más importante, ya que constituiría un argumento *ad hominen*. El origen de los sinsabores de la escuela de Ranke residía en sus propios presupuestos que se hicieron indefendibles ante los progresos conseguidos en la teoría del conocimiento y en la metodología de la ciencia de la historia.

Uno de los más obstinados adversarios de la escuela positivista y partidario del presentismo, el historiador norteamericano Conyers Read, expone la situación y el objeto de la controversia en los siguientes términos:

"... Los historiadores y sus críticos asisten hace mucho tiempo a la batalla que libran los que abordan el pasado como una realidad objetiva, susceptible de ser descrita como se presenta realmente si se estudia con atención y desapasionadamente, y los que aprehenden el pasado como una simple proyección de las ideas y los intereses del presente sobre los datos acumulados por la experiencia histórica. Los primeros conciben el pasado como algo acabado, completo e inmutable; los segundos lo captan como a través de un cristal coloreado,

[2] Cf. Ch. A. Beard, "That Noble Dream" in *The American Historical Review*, 1935, vol. XLI, Nº 1, pp. 74-87.

y a la vez trasparente y reflejante, de modo que no se puede distinguir claramente la luz que atraviesa el cristal de la luz reflejada." [3]

Otro representante del presentismo, Charles A. Beard, en un artículo dedicado a la lucha de tendencias contemporáneas en la historiografía, caracteriza la situación en términos similares, calificando la corriente criticada de "historicismo".

"¿Qué se ha hecho de este historicismo que permitía a los historiadores imaginarse que se puede conocer la historia tal como se ha desarrollado realmente? Esta filosofía (ya que esta corriente era una filosofía aún cuando negara a la filosofía) experimentó un fracaso que le impidió cualquier reforma. Y hoy ya no puede ser restaurada, al igual que tampoco pueden ser restauradas las ideas y los intereses de 1900. La idea de la historia como realidad plenamente reconstituida por el historiador que la observa, ha sido calificada con propiedad, de cripto-metafísica. Ha convertido a la historia en una especie de ídolo cuya forma y manifestaciones pueden descubrirse gracias a las asiduas investigaciones y a la acumulación de datos. El ídolo se ha roto y sus fieles ya no pueden pegar sus pedazos. Simultáneamente también se derrumba el principio de relatividad ilimitada, según el cual pueden existir tantos sistemas de referencia como seres humanos existen; se ha reconocido que este principio era incompatible con el saber y ha sido sustituido por el principio de la relatividad limitada que admite relativamente pocos sistemas de referencia..." [4]

La "rebelión" antipositivista atacó todas las tesis y todos

[3] C. Read, "The Social Responsibilities of the Historian", in *The American Historical Review*, 1950, vol. LV, Nº 2, p. 280.

[4] Ch. A. Beard y A. Vagts, "Currents of Thought in Historiography" in *The American Historical Review*, 1937, vol. XLII, Nº 3, página 481.

los principios fundamentales de la escuela tradicional, formulando sus contraproposiciones:

a) en el conocimiento histórico, el sujeto y el objeto constituyen una totalidad orgánica, actuando uno sobre el otro y viceversa;

b) la relación cognoscitiva nunca es pasiva, contemplativa, sino activa a causa del sujeto cognoscente;

c) el conocimiento y el compromiso del historiador siempre están condicionados socialmente: el historiador tiene siempre un "espíritu de partido".

Esta rebelión adquirió su forma más virulenta en el seno del presentismo, corriente que esencialmente fue una oposición al positivismo, sobre todo en Benedetto Croce, su padre espiritual. Pero antes de mostrar el desarrollo de esta corriente, a través del pragmatismo de John Dewey y las concepciones de Collingwood hasta llegar el presentismo norteamericano de los años 30 y 40, detengámonos en Hegel, inesperado precursor de esta escuela.

No se trata de convertir a Hegel en un relativista ni en un adepto de la concepción de la historia como proyección del pensamiento contemporáneo sobre la pantalla del pasado (empleando la metáfora de Carl Becker, otro presentista norteamericano). Hegel, idealista absoluto, se sitúa en el polo opuesto al presentismo. Sin embargo, en él se encuentran ideas precursoras que merecen ser destacadas tanto más cuanto que ponen en evidencia una vez más su genio y aportan además la prueba de una posible inconsecuencia por parte de un pensador de tal envergadura. Así, pues, yo quisiera presentar algunas ideas de Hegel sobre el conocimiento histórico que, por poco ortodoxas que sean respecto a su sistema, nos introducen en el meollo de la cuestión.

306

En sus *Lecciones sobre la filosofía de la historia,* Hegel condena irrevocablemente el dogma, que será tan caro a los positivistas, del conocimiento histórico como una recepción pasiva y fiel reflejo de los hechos.

"Podríamos formular, por tanto, como la primera condición, la de *recoger fielmente* lo histórico. Pero son ambiguas esas expresiones tan generales como *recoger* y *fielmente*. El historiógrafo corriente, medio, que cree y pretende conducirse receptivamente, entregándose a los meros datos, no es en realidad pasivo en su pensar. Trae consigo sus categorías y ve a través de ellas lo existente. Lo verdadero no se halla en la superficie visible. Singularmente en lo que debe ser científico, la razón no puede dormir y es menester emplear la reflexión. Quien mira racionalmente el mundo, lo ve racional. Ambas cosas se determinan mutuamente. (. . .) Pero no es pertinente desarrollar aquí los distintos modos de la reflexión, puntos de vista y juicio sobre la mera importancia e insignificancia (que son las categorías más próximas), sobre aquello a que, en el inmenso material existente, concedemos el mayor peso." [5]

Estas palabras constituyen una auténtica anticipación genial, aún cuando suenen de modo extraño en boca de un autor que, unas docenas de líneas más arriba, recomienda (completamente de acuerdo con su sistema) una fe, ". . . y el pensamiento de que el mundo de la voluntad no está entregado al acaso (. . .) la verdadera demostración se halla más bien en el conocimiento de la razón misma".[6]

Las ideas de Hegel sobre el conocimiento histórico son

[5] G. W. F. Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire,* París, 1967, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 23. *(Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.* Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, traducción de José Gaos, 1953, pp. 22-24.)

[6] *Ibid.,* p. 23. (Ed. esp. cit., p. 21.)

comentadas de modo más claro aún en otro pasaje de sus *Lecciones:*

"Aquí lo esencial es el dato histórico, al cual el trabajador (el historiador — A. S.) aporta su espíritu que difiere del espíritu del contenido. En tal caso, son importantes sobre todo los principios que el mismo autor se impone en cuanto concierne al fondo y a los fines de las acciones y de los hechos que describe, o a la manera como quiere redactar la historia." [7]

Ahora bien, desde un punto de vista más concreto, es indiscutible que las reflexiones de Hegel más interesantes son sobre la historia pragmática que, según él, es el presente proyectado sobre el pasado. Este problema entraña dos aspectos: cómo el pasado se convierte en presente para el historiador, y cómo el presente se proyecta por consiguiente sobre la visión del pasado. Veamos cómo Hegel formula el primer aspecto:

"La pragmática es una especie de historia reflexiva. Cuando prestamos nuestra atención al pasado y nos ocupamos de aquel tiempo lejano, para el espíritu se abre un presente que extrae de su propia actividad como recompensa a su esfuerzo... Las reflexiones pragmáticas, por abstractas que sean, se convierten de este modo en presente y confieren a los relatos del pasado la animación de la vida actual." [8]

Lo que más importa en nuestro contexto son las afirmaciones de Hegel sobre la historia como presente proyectado sobre el pasado y, en consecuencia, sobre la necesidad de reescribir continuamente la historia.

"Así, una historia reflexiva es sustituida por otra; los materiales son accesibles a cualquiera escritor, fácilmente cada uno puede considerarse idóneo para ordenarlos y elaborarlos,

[7] *Ibid.*, pp. 7-8.
[8] *Ibid.*, p. 20.

307

haciendo valer su espíritu como el espíritu de las distintas épocas.[9] Fatigado de estas historias reflexivas frecuentemente se ha vuelto a la imagen de un acontecimiento descrito bajo todos sus aspectos. Estas imágenes ciertamente poseen algún valor, pero apenas proporcionan algo más que materiales. Nosotros, alemanes, nos contentamos con ellas; pero los franceses se forjan con inteligencia un tiempo presente, y refieren el pasado a las condiciones presentes." [10]

Con ello descubrimos esbozadas en Hegel las ideas fundamentales de la futura "rebelión" antipositivista, a saber el factor subjetivo en la historia *(der Herren eigner Geist)*, la historia como proyección del presente sobre el pasado y las razones por las que se reescribe la historia; ideas que convierten a Hegel en el auténtico precursor, aunque inesperado (repitámoslo) del presentismo.

Benedetto Croce conocía perfectamente la obra de Hegel. Yo no conozco sin embargo de modo suficiente la historia de la filosofía italiana y de la filosofía de Croce en particular, para poder afirmar si existe una filiación consciente de ideas entre ambos, aunque no por ello deba excluirse. Sea lo que sea, lo cierto es que lo que en Hegel no son más que ideas simplemente esbozadas sin nexos de coherencia con la totalidad de su obra, en Croce constituyen un sistema coherente de reflexiones idealistas sobre la historia, que hacen de este filósofo el padre espiritualista del *presentismo* basado por com-

[9] Hegel recoge aquí (las *Lecciones* empezaron en 1822) las palabras de Goethe (la primera parte de *Fausto* fue publicada en 1808): *Was ihr den Geist der Zeiten heisst, das ist im Grund der Herren eigner Geistm in dem die Zeiten sich bespiegeln* ("Lo que llamáis el espíritu de los tiempos no es en el fondo más que el espíritu de los grandes hombres...")
[10] G. W. F. Hegel, *Leçons...*, ed. cit., p. 21.

pleto en la tesis que afirma que la historia es el pensamiento contemporáneo proyectado sobre el pasado.

La concepción del mundo (en el sentido de la *Weltanschauung*) de Croce se caracteriza sobre todo por un espiritualismo radical y por la negación del materialismo. Según la filosofía de Croce, la esfera espiritual se extiende no sólo a las actividades teóricas, sino también a las materiales, prácticas. Las actividades teóricas pueden ser conceptuales o intuitivas. Puesto que la ciencia responde a actividades conceptuales, Croce niega a la historia el estatuto de ciencia. Según él, solamente hace ciencia quien concibe el caso particular comprendido en un concepto general; en cambio, hace arte quien presenta lo particular como tal. Puesto que el fin de la historiografía es presentar lo particular, se aproxima más al arte que a la ciencia.[11] La única diferencia residiría en el hecho de que la historiografía se limita a lo que se produce en la realidad, mientras que el arte está exento de esa limitación y también se ocupa de lo posible. Posteriormente Croce modificará sus puntos de vista sobre el parentesco entre la historia y el arte, aunque mantendrá su tesis fundamental de la historiografía como actividad intuitiva. El intuicionismo de Croce es el segundo elemento importante al que debe prestarse atención antes de iniciar el análisis de su presentismo.

Según Croce la intuición pura es la forma fundamental de la actividad del espíritu: fundamental porque es independiente de la actividad práctica, mientras que ésta, por el contrario, depende de la intuición. La intuición es el fundamento

[11] Este punto de vista no es original. Entre los numerosos predecesores de B. Croce, citemos a Arthur Schopenhauer que defiende opiniones semejantes en *El mundo como voluntad y representación.*

308

de la existencia, ya que ella crea su objeto. Este objeto lo constituyen los "estados de alma" fuera de los cuales nada existe. El intuicionismo de Croce lleva su "filosofía del espíritu" a sus últimas consecuencias, puesto que elimina todo cuanto es exterior al psiquismo individual y crea una filosofía del "inmanentismo absoluto". A partir de entonces, se comprende por qué Croce critica a Vico y a Hegel haber introducido en la filosofía el *transcensus* metafísico y con ello haber oscurecido el hecho de que el hombre posee una única experiencia inmanente, que sólo existe una realidad: el "Espíritu" que es actividad, libertad y "creador eterno de vida".

Croce aplica su intuicionismo a su teoría del juicio histórico: el objeto de este juicio es vivido intuitivamente por el historiador. Pero de esta aplicación de las contradicciones internas resulta que las invenciones metafísicas más sutiles no pueden ser superadas. Si la intuición es la expresión del estado de alma del historiador y crea su objeto, el historiador evidentemente no puede revivir los hechos del pasado ni entrar en contacto inmediato con ellos. Aún cuando se considere, como hace Croce, que el individuo es una partícula de lo "Absoluto" y que es la "manifestación y el instrumento" del "Espíritu Universal", habría que admitir que este "Espíritu" se manifiesta de igual modo en los distintos "instrumentos". Pero esto, ni el propio Croce lo afirma. La teoría de la intuición pura entra, pues, en contradicción con la tesis que dice que la historia es el conocimiento de cuanto se ha producido en el pasado. Al sacar las conclusiones de este conflicto interno de su doctrina, Croce adopta la defensa de la tesis que afirma que toda historia es contemporánea, o sea la tesis del presentismo.

El presentismo, al igual que el intuicionismo, constituye un desarrollo de la "filosofía del espíritu" y puede ser in-

cluido en el mismo contexto. En efecto, la tesis presentista (toda historia es contemporánea) se funda en la tesis de la "filosofía del espíritu" que dice que todo lo que constituye la historia es un producto del espíritu. Vamos, pues, a iniciar nuestros análisis con esta última afirmación y los ilustraremos con algunas citas de B. Croce.

Croce rechaza la división de los hechos en hechos históricos y no históricos con los siguientes argumentos:

"Dado que un hecho es histórico en tanto es pensado, y ya que nada existe fuera del pensamiento, no puede tener sentido alguno la pregunta: cuáles son los *hechos históricos* y cuáles los *hechos no históricos*." [12]

Para él, toda esta cuestión es un seudoproblema ya que la selección de hechos y de documentos por los historiadores es puramente arbitraria. Sin embargo, a pesar de esta arbitrariedad de la elección no debemos engañarnos puesto que la historia, como el arte, "crea la imagen, la unidad de la imagen".[13] Después Croce manifiesta el mayor desprecio por la investigación de datos históricos, actividad digna, según él, de los cronistas, ya que la auténtica historia extrae la verdad de la experiencia interior:

"Las antologías de información serán crónicas, notas, memorias, anales, pero no son historias; y aunque se las junte con sentido crítico señalando el origen de cada parte o investigando cuidadosamente su evidencia, nunca logrará en su propio terreno, por mucho que lo intente, ir más allá de la cita continua de cosas dichas y cosas escritas. Se quedan, para convertirse en verdades que nos convenzan, en el punto mismo

[12] B. Croce, *Zur Theorie und Geschichte der Historiographie*, Tubinga, 1915, p. 96. *(Teoría e historia de la historiografía*, Ed. Imán, Buenos Aires, 1953, p. 88.)

[13] *Ibid.*, p. 98. (Ed. cit. esp., p. 89.)

309

en que la historia exige una aseveración de verdad surgida del fondo de nuestra íntima experiencia." [14]

Esta visión radicalmente subjetivista de la historia subyace al presentismo. Puesto que si todo cuanto existe es un producto del espíritu, los hechos históricos también lo son. Sólo hay un pasado objetivamente dado, solamente hay hechos creados por el espíritu en un presente eternamente variable. Por consiguiente, toda historia debe ser actual, puesto que es el producto de un espíritu cuya actividad siempre se sitúa *en el presente* y que crea su imagen histórica (fuera de la cual no existe historia) bajo la influencia de intereses y motivos *actuales*. Croce escribe:

"La necesidad práctica en que se basa todo juicio histórico confiere a la historia la propiedad de 'lo actual', ya que siempre está en relación, por lejano que sea el pasado a que conciernen los hechos, con una necesidad actual, una situación actual..." [15]

Según Croce cada acto espiritual (y en su opinión, la historia lo es) contiene todo el pasado y, viceversa, el pasado resucita en el momento en que los documentos evocan y fijan los recuerdos de estados de alma definidos, que evidentemente sólo pueden manifestarse en el presente, actualmente. En ausencia de esta actividad espiritual, los documentos (monumentos, crónicas, excavaciones arqueológicas, etc.) no son más que objetos muertos. En consecuencia, sólo se puede hablar de historia a condición de experimentar en uno mismo determinados estados y sentimientos (por ejemplo, la caridad cristiana, el honor caballeresco, el radicalismo de

[14] B. Croce, *Die Geschichte als Gedanke und als Tat*, Berna, 1944, p. 37. (Ed. esp., *La historia como hazaña de la libertad*, F. C. E., 1942, página 8.)

[15] B. Croce, *Zur Theorie...*, ed. cit., p. 100.

los jacobinos, etc.); por tanto, la historia constituye una proyección particular del "yo", proyección originada por las necesidades actuales que se ha hecho posible gracias a que "el hombre es un microcosmos... en el sentido histórico: un compendio de la historia universal".[16] Toda historia queda constituida al surgir simultáneamente del presente y de la experiencia interior.[17]

Pero Croce no rechaza únicamente la tesis positivista de la historia como proceso objetivo y del pasado como "dato" del cual el historiador construye una imagen fiel, tras haber reunido suficientes hechos, sino que también ataca el pilar de la doctrina positivista, el principio según el cual el historiador puede y debe ser totalmente imparcial, no comprometido y objetivo, o sea preservar su más absoluta neutralidad a despecho de todo condicionamiento social.

Croce afirma todo lo contrario. Según él, el conocimiento histórico siempre es una respuesta a una necesidad determinada y, en consecuencia, *siempre* está comprometido. Si no fuera así, si no estuviera ligada a la práctica, a la realidad contemporánea del historiador, perdería todo sentido y valor. Lo que equivale a afirmar que el historiador es y debe ser parcial, comprometido y debe tener un "espíritu de partido".

El problema del "espíritu de partido" del historiador en Croce se relaciona estrechamente en él con el problema del juicio histórico. Si escribimos la historia prescindiendo de todo juicio, el resultado obtenido no será una obra histórica, sino una crónica. Desde el momento en que juzgamos, la historia es necesariamente parcial, toma partido y expresa un "espíritu de partido". Dada la importancia de este problema

[16] B. Croce, *Die Geschichte...*, ed. cit., p. 42. (Ed. esp. cit., p. 12.)
[17] B. Croce, *Zur Theorie...*, ed. cit., p. 4. (Ed. esp. cit., p. 7.)

en el contexto de nuestros análisis futuros, vamos a citar *in extenso* un pasaje del texto de Croce:

"A la historiografía de partido, cualquiera que éste sea, se ha opuesto siempre la idea de una historia fuera de partido, devota únicamente de la verdad. Enunciado incontestable, y aun demasiado obvio..., pero que se confunde y se extravía y se pierde en lo vano y la nada cuando se llega al punto de determinar cómo ha de concebirse la historia que no sea expresión de partido. El desdichado raciocinio que conduce a tal extravío y nulidad, sale de la premisa de que las historias de partido alteran la verdad, porque, en vez de contentarse con los hechos tal y como han acaecido, los juzgan llegando así a la conclusión de que, para no alterarlos y para tener la pura verdad, conviene abstenerse de todo juicio... había que examinar si los juicios de la historiografía de partido son verdaderos juicios, actos lógicos, y no, más bien, manifestaciones de sentimientos; y en este examen se hubiera acabado por ver que, quitándole a la historiografía los juicios, se quita a la historiografía misma, mientras que su opuesta y diversa, la historiografía de partido, o sea la efusión del sentimiento revestida de imágenes sacadas de las cosas del pasado, se queda intacta..." [18]

Tales son las ideas fundamentales del presentismo croceano; puesto que Croce refiere el conocimiento histórico a un sujeto considerado como creador de la historia, representa una variante del relativismo llevada hasta sus últimas consecuencias. Como ya hemos leído en Croce, toda historia es historia actual, mientras que la verdad del conocimiento histórico está en función de la necesidad que engendra este conocimiento. Al poner en relación el conocimiento y su verdad con la

[18] B. Croce, *Die Geschichte...*, ed. cit., p. 275-276. (Ed. esp. cit., páginas 165-166.)

necesidad, a cuyo interés responde este conocimiento, emparienta el presentismo con el pragmatismo.

La interpretación radical del presentismo, tal como se halla implícito en Croce, origina consecuencias muy graves: lleva sobre todo a reconocer que no se puede hablar de una historia, puesto que existe una multiplicidad de historias, igual a la cantidad de espíritus que "crean" la historia. Por consiguiente, debemos admitir que no sólo cada época posee su imagen particular de la historia, así como cada nación y cada clase social, sino también, prácticamente, cada historiador e incluso cada individuo pensante. También debe aceptarse que el único criterio que permite juzgar esas historias múltiples y necesariamente diferentes es el grado en que correspondan a las necesidades, a los intereses, a las exigencias... ¿De qué? La respuesta a esta cuestión sólo se justifica si se reconoce al individuo como "medida de todas las cosas".

Estas consecuencias inevitables de la doctrina croceana son catastróficas para la historiografía. El historiador debería considerar, por ejemplo, auténticos dos relatos y dos interpretaciones contradictorias de un mismo acontecimiento histórico en la medida en que responden a sus intereses respectivos. En realidad, si el historiador fuera consecuente, incluso debería poner en cuestión que pueda tratarse de un mismo acontecimiento histórico en diferentes obras, puesto que, de acuerdo con Croce, no hay acontecimientos objetivos, sino sólo productos del espíritu que evidentemente son tan distintos como los mismos espíritus. La ciencia de la historia, entonces, no dispondría de criterio alguno para distinguir lo verdadero de lo falso e incluso debería rebelarse contra la búsqueda de tal criterio. El subjetivismo radical y el extremado relativismo del presentismo de Croce privan a la historia de su estatuto científico, que es precisamente lo que busca este autor. Cierto

que ha intentado huir de las consecuencias destructoras de su relativismo refugiándose en la doctrina del Espíritu Absoluto, pero nada podía hallar en ella fuera de un apéndice ecléctico a su subjetivismo. En efecto, aun cuando consintiéramos en habilitar un "Espíritu Absoluto" para decidir entre dos juicios históricos contradictorios, cada uno de los cuales sería, no obstante, verdadero en determinadas condiciones, los efectos serían nulos desde el punto de vista de las perspectivas de la historiografía. Fuera de la esfera del pensamiento en las categorías de los "espíritus absolutos", la única evidencia es la siguiente: tiene razón quien se pronuncia el último. Pero este veredicto desposee a la historia de su cualidad de ciencia.

Más tarde, los partidarios del presentismo tuvieron que tomar en consideración esta consecuencia. Pero unos la aceptaron tal como era, mientras que otros intentaron moderarla.

Entre los primeros, está R. G. Collingwood que contribuyó notablemente a popularizar la obra de Benedetto Croce en los medios anglosajones. Collingwood, filósofo idealista, no se impresionó en absoluto por el extremismo de las opiniones de Croce; por el contrario, superó la medida a su manera.

Según Collingwood, toda la historia es historia del pensamiento. El historiador que reconstruye el pensamiento del pasado lo hace, sin embargo, en el contexto de su propio saber, o sea de modo crítico.[19] Las actividades cuya historia estudia constituyen para él no un espectáculo que observa, sino una experiencia que debe revivir en su espíritu. Estas experiencias son objetivas, por lo que toca a su conocimiento, en la misma medida en que son también subjetivas como actividades per-

[19] R. G. Collingwood, *The Idea of History*, Oxford, 1946, pp. 215-217-305 y ss. *(Idea de la historia*, México, F. C. E., 1952, pp. 204, 213 y ss.)

sonales del historiador.[20] La imagen histórica es el producto de la imaginación del historiador, y el carácter necesario de esa imagen va ligado a la existencia *a priori* de la imaginación. Así, pues, la obra del historiador solamente difiere de la obra del novelista en cuanto que la imagen creada por el historiador está considerada como verdadera.[21]

Cuando se han aceptado tales presupuestos ya no se retrocede ante nada. Collingwood pasa directamente de su metafísica al presentismo: sólo el presente puede justificar la elección de una imagen dada del pasado.

"El pensar histórico es aquella actividad de la imaginación mediante la cual nos esforzamos por dar a esta idea innata un contenido detallado, lo cual hacemos empleando el presente como testimonio de su propio pasado. Cada presente tiene un pasado que le es propio, y cualquier reconstrucción imaginativa del pasado tiende a reconstruir el pasado de este presente, el presente que se efectúa el acto de imaginación, tal como se percibe aquí y ahora. (...)

"Por esa misma razón en la historia, como en todas las cuestiones fundamentales, ninguna conquista es definitiva. El testimonio histórico disponible para resolver cualquier problema cambia con cada cambio de método histórico y con cada variación en la competencia de los historiadores (...) A causa de estos cambios, que no cesan jamás, por lentos que puedan parecer a observadores miopes, cada nueva generación tiene que reescribir la historia a su manera; cada nuevo historiador, no contento con dar nuevas respuestas a viejas preguntas tiene que revisar las preguntas mismas..."

Esto no es un argumento en favor del escepticismo histórico. Se trata simplemente del descubrimiento de una segunda dimensión del pensamiento histórico, de la historia de la historia: a saber que el historiador (con el *hic et nunc* que va dando forma a todas sus pruebas accesibles a la convicción) constituye por sí mismo una parte del proceso estudiado, en el cual tiene su propio puesto y que puede comprender desde el único punto de vista determinado por el puesto actualmente ocupado en este proceso.[22]

[20] Collingwood, *The Idea of History*, p. 218. (Ed. esp. cit. p. 213.)
[21] *Ibid.*, pp. 245-246. (Ed. esp. cit., p. 238.)

Así vemos que las opiniones de Collingwood son efectivamente extremadas. Aunque no aportan nada nuevo al presentismo, las hemos resumido en las últimas líneas del pasaje citado anteriormente.

Durante los años 30 y 40, el presentismo tuvo su apogeo en Estados Unidos. Este apogeo ya lo había presagiado Robinson a principios del siglo al anunciar una "historia nueva". La importancia del presentismo norteamericano se debe, ante todo, al hecho de que fue desarrollado principalmente por historiadores tan eminentes como Charles A. Beard. En consecuencia, se trataba no de especulaciones filosóficas al estilo de las que practicaban Croce y Collingwood, sino de puntos de vista elaborados por historiadores en contacto directo con sus investigaciones.

En un artículo publicado en 1950 titulado "Algunas observaciones sobre la teoría histórica contemporánea", Chester McArthur Destler estudia la historia del relativismo en la historiografía, principalmente después de la segunda guerra mundial. Destler, adversario del relativismo y, por consiguiente, del presentismo, ataca vigorosamente esta corriente y, sobre todo, pone de relieve su función social. Al describir la situación de la teoría de la historia en los Estados Unidos, escribe:

[22] *Ibid.*, pp. 247-248. (Ed. esp. cit., pp. 240-241.)

"... Entre algunos historiadores de este país reina la convicción de que las pretensiones científicas y los principios de la escuela de Ranke en Inglaterra y Norteamérica, calificados de 'realismo ingenuo', son incapaces, a la luz de los conocimientos actuales, de servir de fundamento de los estudios históricos. Además, las últimas luchas en favor de las reformas internas y la crisis internacional en curso han engendrado en algunos de nuestros colegas el deseo de una historia 'funcional' que podría contribuir de modo más eficaz a la solución de los problemas contemporáneos." [23]

Destler se atiene a las posiciones del liberalismo burgués del que, por otra parte, están impregnados todos sus trabajos; sin embargo, ha sabido captar el fondo del problema político, el objetivo social de la historiografía "funcional": poner el relativismo al servicio de la burguesía. El relativismo histórico no es en absoluto una invención de la historiografía norteamericana, pero introduce en ella un nuevo elemento: una manera más abierta y clara de plantear el problema en las condiciones de un recrudecimiento de la lucha de clases, de la lucha de la burguesía en general y de la burguesía norteamericana en particular. Cuando se comprenden los componentes sociales del presentismo norteamericano, se capta con mayor facilidad la función de los predecesores y de los fundadores de esta corriente.

Las tendencias positivistas poseen una larga tradición en la historiografía norteamericana. Destler habla de sus fuentes de origen extranjero, de los trabajos de Benedetto Croce y de Collingwood en particular,[24] aunque también menciona auto-

[23] Ch. A. Destler, "Some Observations on Contemporary Historical Theory", en *The American Historical Review*, 1950, N° 3, p. 503.

[24] Citemos también otros trabajos de autores ingleses de inspiración presentista. En 1874, por ejemplo F. H. Bradley (en *The Presuppositions*

res norteamericanos como J. H. Robinson quien, en su obra *The New History* (Nueva York, 1912), formula el principio de una historiografía funcional (sometida a las tendencias que preconizaban reformas liberales), proseguida posteriormente por H. E. Barnes en su *History of Historical Writing* (Oklahoma, 1937). Sin embargo, según Destler, el momento trascendental del relativismo en los Estados Unidos se sitúa después de la segunda Guerra Mundial. No hay nada de fortuito en este hecho, puesto que en esta época precisamente se experimenta un recrudecimiento de las luchas de clases y adquiere toda su amplitud el papel servil de la ideología.

Como ya hemos dicho, el presentismo norteamericano procede directamente de Croce cuyas ideas fueron implantadas en los Estados Unidos por un filósofo tan influyente como John Dewey. Existe un indiscutible parentesco de ideas entre el presentismo de uno y el pragmatismo del otro.

En sus análisis, Dewey parte del problema de la selección de sus datos de estudio por parte del historiador. ¿En qué nos basamos para conceder a determinados juicios sobre el

of Critical History) exponía ideas emparentadas con el presentismo: "El pasado cambia con el presente, y nunca puede ser de otro modo, puesto que siempre está basado en el presente" *Collected Essays*, t. I, Oxford, 1935, p. 20, citado según M. G. White, "The Attack on the Historical Method" en *The Journal of Philosophy*, 1954, N° 12, p. 318, nota 7). R. B. Haldane (en *Meaning of Truth in History*, Londres, 1914) afirmaba que la historia está emparentada con el arte, y negaba por ello el carácter científico de la historiografía. "Una historia fundada sólo sobre métodos científicos constituía una burla", escribía Haldane que veía en la actividad del artista el prototipo de la actividad del historiador, ya que éste debía deformar subjetivamente la imagen de la realidad (citado según P. J. Teggart, *Theory and Processes of History*, EE. UU., 1941, p. 55). Charles Oman (en *On the Writing of History*, Londres, 1939, pp. 7-8) escribe: "... La historia no es un asunto puramente objetivo, es el modo en que el historiador capta y relaciona una serie determinada de acontecimientos. Como dicen los franceses: 'il n'y a pas d'histoire - mais seulement des histoires'."

pasado más crédito que a otros? Nuestras conclusiones sobre el pasado, afirma Dewey, se fundan solamente en los juicios relativos a cosas que podemos observar en el presente (documentos, monumentos, etc.), en juicios que son resultado de una selección realizada en función de necesidades definidas. Por tanto, son relativos con relación al problema y, al mismo tiempo, son siempre el producto de un presente definido.[25]

"Toda construcción histórica es necesariamente selectiva. Puesto que el pasado no puede ser reproducido *in toto* y ser objeto de una nueva experiencia, este principio puede parecer demasiado evidente para merecer la calificación de importante. Sin embargo lo es, ya que su aceptación nos obliga a poner de relieve el hecho de que en la elaboración de la historia todo depende precisamente del principio en virtud del cual controlamos los hechos y seleccionamos los acontecimientos. Este principio decide sobre la importancia que debe atribuirse a los acontecimientos pasados, lo que debe aceptarse y lo que debe rechazarse; también decide la disposición que debe darse a los hechos seleccionados. Además, si bien la selección está reconocida como un hecho primario y fundamental, debemos admitir que toda historia está necesariamente escrita desde el punto de vista del presente y constituye (lo que es inevitable) no sólo la historia del presente, sino también la historia de lo que el presente juzga como importante en el presente."[26]

Por consiguiente, la historia siempre está en relación con un presente definido que proporciona los principios de la selección y asume la responsabilidad de los "hechos" del pasado (o mejor dicho de lo que *nosotros* consideramos como hechos).

[25] J. Dewey, *Logic. The Theory of Inquiry,* Nueva York, 1949, página 233.

[26] *Ibid.,* p. 235.

314

En conclusión: cada presente tiene *su* pasado; cada presente reescribe la historia.

"La reflexión más simple demuestra que el dato conceptual aplicado en la escritura de la historia, procede de la época en que nosotros escribimos la historia. No existen otros materiales accesibles para los principios directores y las hipótesis aparte de los que suministra el presente histórico. Puesto que la cultura cambia, también cambian las concepciones dominantes en la cultura. Necesariamente aparecen nuevos puntos de vista, nuevos juicios y nuevos criterios de selección de los datos. La historia se reescribe entonces. Los materiales rechazados ulteriormente se presentan actualmente en forma de datos, ya que las nuevas concepciones solucionan los nuevos problemas que necesitan una nueva sustancia fáctica para ser formulados y verificados. En una época determinada dominan en la cultura ciertas concepciones de modo tan evidente que su aplicación en la construcción de los acontecimientos del pasado nos parece justificada por los 'hechos' hallados en un pasado ya dado. Este punto de vista invierte la sucesión de las cosas." [27]

Destler calificaba justamente esta posición de "presentismo subjetivista y relativista". Pero, concedamos una tregua momentánea a los teóricos y a los filósofos; pasemos, como ya habíamos anunciado, a los historiadores profesionales. Entre los numerosos historiadores presentistas, vamos a escoger para hacer un análisis crítico, los puntos de vista de Ch. A. Beard y de C. Becker que son autoridades en la llamada "escuela colombiana", al igual que C. Read que representa a la siguiente generación.

Charles A. Beard, conocido por sus estudios sobre la

[27] *Ibid.,* p. 233.

Constitución norteamericana y como uno de los principales animadores de la "rebelión antipositivista", es tanto más interesante de analizar puesto que asoció el relativismo a una interpretación económica de la historia. No se contentó con atacar la teoría de la verdad histórica objetiva, sino que eligió abiertamente a la ciencia de la historia practicada a partir de posiciones de clase y con "espíritu de partido". Esto es lo que evidencian de modo claro sus verdaderas arengas contra Ranke y su escuela. Comenzaremos nuestro análisis por ellas, ya que arrojan una viva luz sobre todo el problema del relativismo en la historiografía norteamericana contemporánea.

En 1909, año en que se sitúan los primeros ataques precisos contra la tesis de Ranke, considerada hasta entonces como un dogma, el historiador norteamericano George Burton Adams hizo la apología de la escuela de Ranke como corriente científica por excelencia.[28] Tras haber recordado que ésta había reinado durante cincuenta años sin haber sido impugnada, Adams tranquiliza a sus partidarios con el credo siguiente: "toda ciencia que es una auténtica ciencia debe fundarse en hechos probados y comprobados".[29] Así, tras varias décadas de dominio, la vieja escuela se pone a la defensiva.

Charles Beard la ataca negando el carácter científico de la historia e intentando alcanzar al adversario en su punto más sensible: su mito de "la imparcialidad".

"... El pensamiento histórico contemporáneo rechaza la concepción de los científicos de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX según la cual es posible escribir la historia

[28] G. A. Adams, "History and the Philosophy of History" en *The American Historical Review*, 1909, Nº 14, pp. 221-236.
[29] *Ibid.*, p. 236.

tal como se ha desarrollado en realidad, a la manera como un ingeniero describe una máquina determinada." [30]

Con el fin de fundamentar su ataque Beard procede a una vigorosa crítica de Leopold von Ranke, el principal representante de la escuela que combate, y los partidarios de ésta reaccionan escogiendo a Th. C. Smith como portavoz, quien publica un polémico artículo en *The American Historical Review* (1934, Nº 3, págs. 439-449). Beard responde inmediatamente [31] llevando su crítica mucho más lejos.

Beard demuestra que Ranke preconizaba el ideal de una ciencia de la historia objetiva, "positiva", "imparcial", basada sólo en el estudio de los documentos, pero que en realidad profesaba un singular panteísmo, concibiendo la historia como "la revelación de Dios", como *den Gang Gottes in der Welt* (la marcha de Dios por el mundo). Propugnaba "la imparcialidad" de la historia cuando él mismo (Ranke) estaba profundamente imbuido de un espíritu de partido. Beard da una serie de pruebas en apoyo de estas afirmaciones suyas: el carácter parcial de la orientación general dada por Ranke a la publicación de la *Historisch-Politische Zeitschrift;* su actitud negativa hacia la libertad de prensa después de la Revolución de Julio de 1848; el apoyo que concedió a Guillermo en su lucha contra una constitución democrática; su juicio positivo acerca de los resultados de la guerra de 1870-1871 como victoria de la Europa conservadora sobre la Revolución, etc. Beard concluye:

"Fingiendo obstinadamente ignorar los intereses económicos y sociales en la historia, él consigue evitar todo trabajo histórico que perjudicara a los intereses conservadores de la Europa de su época. *Ranke merece que se le califique como*

[30] Ch. A. Beard "Written History...", ed. cit., pp. 220-221.
[31] Ch. A. Beard, "That Noble Dream", ed cit., pp. 74-87.

315

uno de los historiadores más 'parciales' que el siglo XIX ha producido." [32]

La fórmula de Ranke *(wie es eigentlich gewesen)* fue integrada en la concepción de una historiografía enfocada a semejanza de las ciencias naturales, dice Beard, quien rechaza esta concepción, niega el determinismo, la regularidad de los procesos históricos y la posibilidad de la previsión en la historia. Al presentar Beard, en términos vulgarizados, la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a los estudios históricos, consigue una victoria fácil sobre su adversario, tras lo cual proclama el triunfo de un subjetivismo radical que reduce a nada el carácter científico de la historiografía.

Para condenar la asimilación de los métodos de la ciencia histórica a los métodos de las ciencias naturales, Beard recurre a una argumentación de carácter social. Esta asimilación, afirma, implica el neutralismo social (un marxista diría "el objetivismo"), actitud dictada en determinada época por las necesidades definidas de las clases dominantes, aunque más tarde las condiciones cambiaron [33] provocando, según Beard, una crisis al final de la cual el dogma del neutralismo fue abandonado y los historiadores reconocieron que la obra histórica constituye el reflejo del pensamiento de su autor en condiciones determinadas.

A partir de esta crítica de Ranke y de la historiografía positivista, Beard forja su propia concepción de la ciencia de la historia. Distingue la historia como "realidad pasada" y la historia considerada, de acuerdo con Croce, como "pensamiento contemporáneo sobre el pasado".[34] Esta última, la historiografía, es la que constituye el objeto de sus análisis.

[32] *Ibid.*, p. 78 (palabras subrayadas por A. S.)
[33] Ch. A. Beard, "Written History...", ed. cit., p. 221.
[34] *Ibid.*, p. 219.

Si bien la historia es la captación del pasado por el pensamiento, siempre es, según Beard, el producto de una selección: los hechos son escogidos y reunidos por el historiador "de acuerdo con su modo de pensar".[35]

¿A qué conclusiones llega Beard en cuanto al carácter de la historia?

Aunque se opone formalmente al relativismo, se inclina de hecho hacia su versión radical, ya que, según él, la historia es un "acto de fe", y, por tanto, una creación subjetiva del historiador, que depende de la persona de su creador y cambia con ella.

"El historiador que escribe la historia realiza, consciente o inconscientemente, un acto de fe en lo que concierne al orden y al movimiento en la historia, ya que no puede sacar certeza alguna respecto al conocimiento de la realidad a que se dedica... Su fe equivale de hecho a la convicción de que se puede saber algo verdadero sobre el movimiento de la historia; pero, esta convicción es una decisión subjetiva y no un descubrimiento objetivo." [36]

El subjetivismo de esta profesión de fe y su consecuencia, el relativismo, son evidentes. Criticando el historicismo, en el sentido de la doctrina positivista de Ranke, y acusándolo de objetivismo (en el sentido del neutralismo de clase), Beard propugna abiertamente una historia en la que reine el espíritu de partido. Pero, a pesar de haber señalado las determinaciones de clase de la doctrina de Ranke, Beard no realiza un análisis semejante con relación a sus puntos de vista. Lo harán por él sus compañeros y partidarios.

[35] *Ibid.*, p. 220.
[36] *Ibid.*, p. 226. En forma menos radical, las tesis del relativismo son expuestas en la obra de Ch. A. Beard y Alfred Vogts, "Currents of Thought in Historiography", ed. cit., pp. 480-483.

Así, J. H. Randall Jr., especialista en metodología de la historia, repite con Beard que la elección de un principio definido de selección constituye un acto de fe.[37] Esta posición evidentemente sólo puede llevar al presentismo, tal como Randall lo expone explícitamente: "El presente y el porvenir que actúa sobre el presente son los que crean el pasado y lo convierten en historia. Recrean el pasado que es la sustancia del presente." [38] La selección llevada a cabo en los materiales del pasado siempre es relativa, y está en función del presente. El pasado es *nuestro* pasado, "nuestro pasado no se encuentra en el pasado como tal, sino en el presente, en *nuestro* presente".[39] A partir de aquí, Randall desarrolla su concepción del "relativismo objetivo", o sea de un relativismo histórico que califica de "objetivo", ya que en su opinión es objetivo lo que está referido a unas condiciones definidas.[40]

Carl Becker, uno de los principales instigadores de la "rebelión" relativista, fue también partidario de Beard. Vamos a analizar sus puntos de vista expuestos en la conferencia que dio en 1931 en una reunión de la Asociación Norteamericana de Historiadores cuando acababa de ser elegido presidente. En esta clase de alocuciones "presidenciales" es tradicional exponer la profesión de fe sobre las cuestiones fundamentales de la ciencia.

Al igual que Beard, Becker identifica la historia con el pensamiento sobre la historia y con la ciencia de la historia. Aunque distingue la existencia de dos series: la de los mis-

[37] J. H. Randall, Jr., G. Haines, "Controlling Assumptions in the Practice of American Historians", en *Theory and Practice in Historical Study*, Science Research Council Bulletin, 1946, Vol. 54, p. 21.

[38] J. H. Randall Jr., "On Understanding the History of Philosophy" en *The Journal of Philosophy*, 1939, N° 17, p. 462.

[39] *Ibid.*, p. 467.

[40] *Ibid.*, p. 472.

317

mos acontecimientos y la de sus representaciones mentales, "... aunque la serie real de los acontecimientos sólo existe para nosotros en los términos de la serie ideal que se manifiesta en nuestras afirmaciones y que nosotros fijamos en nuestra memoria. Por esto me veo obligado a identificar la historia con la ciencia de la historia".[41] Así, solamente subsiste la historia como imagen subjetiva y el resto no son más que frases huecas. Pero si la historia equivale a "la memoria de las cosas formuladas y realizadas", cada individuo en su vida ordinaria es un historiador. Más aún: cada individuo es el creador de una historia diferente, de una historia que crea refiriéndola al presente, ya que "él no puede recordar los acontecimientos pasados sin ligarlos de modo sutil a sus necesidades o a lo que él desearía hacer... En consecuencia, toda historia *viva,* como afirma Croce, es actual: en la medida en que la revivimos en la mente, el pasado ...se convierte en una parte integrante y viviente de este mundo de apariencias actualmente nuestro." [42]

Finalmente, Becker se pronuncia por el subjetivismo y el relativismo de la historia: "Por todo esto, es evidente que la historia viva, la serie ideal de acontecimientos que se manifiesta en nuestras afirmaciones y que nosotros fijamos en nuestra memoria, no puede ser la misma para todos los individuos en una época determinada o para generaciones diferentes; la razón de este estado de cosas es que la historia se halla estrechamente ligada a lo que nosotros hacemos o a lo que tenemos intención de hacer. En consecuencia, la historia no puede ser reducida a una serie estadística comprobable o formulada en términos de fórmulas matemáticas universalmente válidas. Es

[41] C. Becker, "Everyman his Own Historian" en *The American Historical Review*, N° 2, 1932, p. 222.

[42] *Ibid.*, p. 227.

más bien una recreación de la imaginación, una propiedad privada que cada uno de nosotros modela en función de su experiencia personal, adapta a sus necesidades prácticas o afectivas y adorna de acuerdo con su gusto estético." [43]

Ciertamente Becker declara que "esta creación de la imaginación" no es enteramente arbitraria por el hecho de que existan otros individuos y que cada uno pueda "crear a su voluntad un mundo de apariencias" a condición de que sea uno solo. Ahora bien aunque no se ven muy bien los efectos reales de esta restricción que introduce como máximo el criterio del consentimiento universal sin remediar esencialmente el subjetivismo. Por otra parte, Becker sólo formula esta restricción a media voz. Su auténtico pensamiento es que el historiador en su trabajo tiene derecho a la "libertad creadora del artista" [44] y su obra debe surgir necesariamente de los hechos y de la imaginación a la vez; en resumen, la historia es de todos modos una producción subjetiva condicionada por el presente específico del historiador.[45]

Carl Becker es el autor de la fórmula, al mismo tiempo, más drástica y más ilustrativa del presentismo. Aun cuando su componente no sea original merece ser citada en su contexto, el de la constante reinterpretación de la historia.

"Cada siglo reinterpreta el pasado de modo que le sirva para sus propios fines... Por muchos esfuerzos que hagan para preservar su retroceso, los historiadores no pueden liberarse por completo de las ideas preconcebidas más generales de la época en que viven. Cuando la época es tranquila... están más satisfechos del pasado... Pero en los periodos turbulentos, cuando la vida parece desbordar sus marcos habituales, aquellos a los que el presente no satisface están igualmente descontentos del pasado. En tales periodos... los historiadores tienden a someter el pasado a un severo examen...„ a pronunciar veredictos..., aprobando o desaprobando el pasado a la luz de su actual descontento. *El pasado es una especie de pantalla sobre la cual cada generación proyecta su visión del porvenir y, mientras la esperanza viva en el corazón de los hombres, las 'historias nuevas' se sucederán en ella.*" [46]

[43] *Ibid.*, pp. 227-228.
[44] *Ibid.*, p. 229.
[45] *Ibid.*, p. 234.

Pasemos ahora a otra "alocución presidencial" pronunciada ante la misma asociación de historiadores norteamericanos, aunque 18 años más tarde, en 1949, por Conyers Read sobre el brillante tema: "De la responsabilidad social del historiador."

Ya en su tiempo Marx había formulado la metáfora de que la anatomía del hombre es la clave de la anatomía del mono; con ello quería decir que en la etapa superior del desarrollo histórico, cuando emergen los efectos de determinados fenómenos pasados, se abren nuevas perspectivas para el conocimiento de las fuerzas motrices y las tendencias principales del pasado. Los presentistas también compartían esta opinión. En el artículo citado anteriormente, Randall escribe que la percepción de los efectos y, por tanto, de la "significación" de los acontecimientos del pasado cambia con el devenir, con lo que se manifiesta en el universo actual de los hechos como el resultado de las posibilidades contenidas en los acontecimientos ya alcanzados. Randall utiliza esta afirma-

[46] C. Becker, *Mr. Wells and the New History, Everyman His Own Historian. Essays on History and Politics*, Nueva York, 1935, pp. 168-170 (cursivas en el texto de A. S.). Citemos otro escrito de Becker, cronológicamente más antiguo, que tiene gran interés para conocer las características del presentismo: "Der Wandel im geschichtlichen Bewusstsein" en *Die Neue Rundschau*, 1927, 38, zweiten Haft, pp. 113-121.

ción, de la que emana la necesidad de una imagen dinámica y no estática de la historia, para fundar el relativismo.

De acuerdo con los relativistas veremos cómo la evolución posterior de su doctrina ilustra el carácter de sus trabajos anteriores, su papel y sus tendencias. La alocución mencionada de C. Read es muy significativa desde este punto de vista. Fue pronunciada después de haberse producido numerosos cambios en la vida social con relación a los años 30 y contiene acentos nuevos que nos permitirán captar mejor el contenido y la función social de la doctrina relativista en su desarrollo.

Conyers Read no aporta nada nuevo al contenido de esa doctrina. Al igual que Beard y Becker, considera la historia como un resurgimiento de las experiencias humanas pasadas en la memoria y, por consiguiente, en términos puramente subjetivos.[47] Al igual que sus predecesores, ataca la concepción de la verdad subjetiva considerada como el principal enemigo. En su opinión, la línea-de-batalla principal pasa entre los defensores de la verdad histórica objetiva y aquellos que "comprenden el pasado como una proyección de las ideas y de los intereses del presente sobre los datos acumulados por la experiencia fijada en la memoria".[48] Evidentemente Read toma el partido de estos últimos, recurriendo al antiguo argumento de la selección de los materiales históricos por el historiador, selección condicionada por los intereses del presente y que transforma la historia escrita en una emanación de las necesidades actuales. Los modelos aplicados y las cuestiones planteadas en el pasado cambian, lo que explica que cada generación deba reescribir la historia.[49]

[47] C. Read, "The Social Responsabilities of the Historian", en *The American Historical Review*, 1950, Nº 2, pp. 275.
[48] *Ibid.*, p. 280.
[49] *Ibid.*

319

Hasta aquí se trataba de tesis ya conocidas del presentismo subjetivista y relativista. Al respecto Read no es original, como tampoco lo es cuando acusa de objetivismo, de neutralismo social, a los partidarios de la verdad objetiva; acusación que le permite identificar su posición con la de Ranke. En cambio, cuando Read intenta justificar el fundamento social de su propio punto de vista surgen elementos nuevos.

Read coloca a los historiadores ante su responsabilidad social y les recomienda una actitud activa en la obra de "la educación para la democracia". Esta actitud activa impone precisamente, en su opinión, la adopción de las posiciones relativistas y presentistas. ¿Cómo argumenta Read este imperativo? Con la presunta defensa de la democracia contra el fascismo y el comunismo.

"El siglo pasado, siglo del liberalismo si se prefiere, se caracteriza por una pluralidad de objetivos y valores, así como por una actitud neutral respecto a los problemas fundamentales de la vida. Durante este siglo, la neutralidad ha sido llevada tan lejos que hemos dejado de creer... en nuestros objetivos. Engañados por la alternativa que impusieron Mussolini y Hitler primero y Stalin después, si queremos sobrevivir hemos de adoptar una firme actitud combativa. El antídoto de una mala doctrina es una doctrina mejor y no un intelecto neutralizado. Debemos afirmar nuestros propios objetivos, definir nuestros ideales y nuestros modelos y organizar todas las fuerzas de nuestra sociedad para su conservación. La disciplina es el imperativo fundamental de cualquier ejército eficaz en su acción, tanto si se trata del ejército que avanza bajo la bandera de las estrellas o bajo la bandera de la hoz y el martillo. Hemos de combatir contra un enemigo cuyo sistema de valores está intencionadamente simplificado con objeto de obtener decisiones rápidas. Ahora bien, las bombas atómicas

hacen indispensables las decisiones rápidas. Ya no basta la actitud liberal de neutralidad o la concepción impasiblemente conductista del desarrollo social. Las respuestas vagas ya no podrán satisfacer nuestras reivindicaciones de garantías positivistas. *Una guerra total, tanto si es caliente como fría, nos compromete y obliga a cada uno de nosotros a participar en ella. El historiador está tan obligado como el físico.*" [50]

El sentido político de la declaración de Read está excepcionalmente explícito y en el contexto norteamericano es indiscutible que se trata esencialmente de una "declaración de guerra" contra el comunismo. El historiador, precisa Read, debe hallar un apoyo a su posición actual en el pasado; si no lo hace, los hombres "buscarán un apoyo en una alternativa más positiva, ya sea de Roma o de Moscú".[51] Todo ello plantea al historiador la necesidad de admitir el principio del control social. Y Read prosigue: "Es importante que aceptemos y apoyemos ese control: es esencial para salvaguardar nuestro modo de vida." [52] Por otra parte, este control no amenaza la libertad del individuo ni deforma la ciencia. El historiador puede seguir estudiando todos los fenómenos, "aunque debemos darnos cuenta que cuanto sucede en el laboratorio no se presta a ser divulgado en todos los detalles ni en todos los rincones de la calle".[53]

Es evidente que estos postulados intentan poner la historia al servicio de las clases dominantes y del orden social que representan: el pasado, la historia, debe modelarse en función de los presentes intereses de estas clases. Tal es principalmente la razón de que, tanto Read como los otros presentistas, com-

[50] *Ibid.*, p. 283 (cursivas de A. S.).
[51] *Ibid.*, p. 284.
[52] *Ibid.*
[53] *Ibid.*

batan precisamente la historiografía positivista y los ideales de Ranke que en las nuevas condiciones ya no corresponden a los intereses de las clases dominantes. En el momento actual, la historiografía debe rechazar sus apariencias de objetividad y de neutralidad y renunciar a sus apariencias de indiferencia con relación a los problemas de la teoría y de la concepción del mundo. ¿Por qué? El contexto sociopolítico nos lo explica.

Destler ilustra este contexto en su análisis citado anteriormente de la función social del presentismo en la historiografía. Su crítica está centrada principalmente en Conyers Read, pero apunta a toda la corriente y la alcanza con sus argumentos acerados y pertinentes. Destler demuestra el carácter de clase concreto del espíritu de partido propugnado por los partidarios del presentismo, así como la orientación anticomunista de esta corriente. Esta demostración es tanto más importante cuanto que el presentismo es defendido, con la mayor frecuencia, por hombres que parten de las posiciones del liberalismo burgués, oscureciendo así la interpretación objetiva del carácter real de su ideología.

El presentismo sigue contando con gran audiencia en la historiografía y en la historiografía norteamericana en particular. Sin embargo se enfrenta con una oposición en el interior mismo de la historiografía llamada liberal y entre sus oponentes se cuentan, además de Ch. Destler ya citado, hombres tales como M. Mandelbaum, Arthur O. Lovejoy y C. H. Mc Ilwain.[54]

*

[54] Cf. Mandelbaum, *The Problem of Historical Knowledge*, Nueva York, 1938. A. O. Lovejoy, "Present Standpoints and Past History" en *The Journal of Philosophy*, 1939, N° 18. C. H. McIlwain, "The historians Part in a Changing World" en *The American Historical Review*, 937, N° 2.

Tras esta larga exposición de los puntos de vista de los presentistas, se impone una síntesis teórica, o sea una confrontación de los puntos de vista respectivos del positivismo y del presentismo, para empezar después a formular los problemas planteados por esa confrontación.

Habíamos iniciado este capítulo enumerando los presupuestos teóricos de la escuela positivista de Ranke, presupuestos que en general han sido juzgados negativamente por los representantes del presentismo. He ahí por qué el análisis de las tesis opuestas concretas del positivismo y del presentismo puede ser interesante en la medida en que permite poner de relieve los problemas reales de la historiografía y los elementos racionales de las soluciones propuestas.

Entre los presupuestos teóricos de Ranke y su escuela, destacamos en primer plano la tesis de la independencia total del historiador y del objeto de su conocimiento; el primero frente al segundo y el segundo frente al primero. La historia, como *res gestae,* existe objetivamente no sólo en sentido ontológico, sino también en sentido gnoseológico, como estructura dada una vez por todas (en su forma ideal) de los hechos históricos accesibles al conocimiento, de los hechos que sólo precisan ser reunidos y ser presentados.

A esta tesis, los presentistas oponen un punto de vista subjetivo-relativista. Podemos dejar de lado el aspecto ontológico del problema, importante sólo para Croce y Collingwood, en tanto que los otros presentistas o bien no le prestan atención o bien están dispuestos a admitir la existencia objetiva de los procesos históricos *(res gestae)* sin modificar su subjetivismo con respecto a la historia *(historia rerum gestarum)*. En efecto, en esta última cuestión, todos los presentistas adoptan una posición homogénea y opuesta al positivismo.

En primer lugar, todos ellos niegan la tesis de la independencia del sujeto respecto al objeto en el proceso de conocimiento histórico. Es decir, rechazan decididamente el primero de nuestros modelos de la relación cognoscitiva, modelo en el cual el sujeto cognoscente es pasivo y contemplativo, que es precisamente lo que sirve de base a la doctrina positivista. Según ellos (y, antes de ellos, Hegel), el sujeto cognoscente es activo: introduce en el conocimiento todos los contenidos intelectuales y afectivos de que está cargada la personalidad. El sujeto y el objeto, como afirman expresamente numerosos presentistas, constituyen una unidad indisoluble en el proceso del conocimiento.

En consecuencia, también rechazan la tesis de Ranke y de su escuela sobre la historia considerada como una estructura ya dada de hechos que con ayuda de documentos, basta descubrir, reunir y presentar en forma bruta para que la historia brote de ellos *(wie es eigentlicht gewesen)*. La historia *nunca* está dada, replican los presentistas. *Nunca* se puede afirmar que su estudio haya finalizado, ya que siempre es una respuesta a las cuestiones y a los problemas que se le plantean al historiador en el momento en que efctúa su trabajo. Por consiguiente, la historia se encuentra en perpetua variación y la reescribimos constantemente; no sólo porque descubrimos hechos nuevos, sino también porque cambia nuestra óptica sobre lo que es un hecho histórico, es decir sobre lo que es importante desde el punto de vista del proceso histórico. Al desarrollarse nuestro saber sobre el hombre y la sociedad, comprendemos de otro modo un mismo fenómeno; además, la aparición de los efectos de acontecimientos pasados en el presente nos ayuda a comprender mejor los antecedentes, la orientación y el desarrollo, etc.

El presentismo rechaza, pues, en su totalidad el modelo mecanicista de conocimiento y la interpretación pasiva y con-

321

templativa de la teoría del reflejo. Queda, pues, como alter nativa, el segundo o el tercer modelo, ya sea idealista-subjetiva u objetivo-activista. La elección de uno de ellos depende de las premisas constitutivas de la concepción del mundo (en el sentido de la *Weltanschauung),* de los distintos presentista Croce y Collingwood se pronuncian indiscutiblemente por el modelo idealista-subjetivo, en tanto que Dewey y Beard, con varias reservas, son más favorables al modelo objetivo-activista

La batalla esencial se libra en torno a la tercera tesis de la escuela de Ranke, a saber: que el historiador puede y debe ser un observador imparcial, no comprometido, que se limita a describir los hechos, absteniéndose de juzgarlos. Todos los presentistas rechazan estas presunciones como irreales y con trarias a la experiencia, a la vida y a sus necesidades. declaran en favor de una historia comprometida y anima por el espíritu de partido.

La historia es el presente proyectado sobre el pasado, que significa que los intereses y las necesidades actuales det minan el campo y el modo de visión del historiador: des la cuestión de saber qué es para él un hecho histórico y modo como lo interpreta y lo juzga hasta la comprensi global del proceso histórico. Así, se parte del presente, de conflictos y de sus combates, que el historiador, consciente inconsciente, expresa a la vez que participa. La única histo posible es la historia comprometida, la historia animada el espíritu de partido, por tanto, parcial, en determinado s tido del término. No puede ser de otro modo ni es prec que lo sea, por la simple razón de que la historia no es u crónica ni puede ser reducida a una mera enumeración hechos; la historia debe juzgar e interpretar, lo que *eo i* supone una toma de posición, un compromiso, un espíritu partido. En consecuencia, si se propugna, como hace Ran

una historia *wie es eigentlich gewesen,* o bien no se sabe de qué se habla, o simplemente se disimula con el fin de conseguir fácilmente determinados objetivos sociales (precisamente lo que los presentistas reprochan a Ranke).

En mi opinión, los presentistas en su discrepancia con los positivistas tienen razón en todas las cuestiones esenciales que acabamos de exponer de un modo esquemático y sumario. Pero ellos tienen razón aunque sólo sea en sentido negativo, cuando atacan muy oportunamente los puntos débiles de la doctrina positivista, cuando indican por qué y dónde ésta se equivoca, si bien también ellos yerran a menudo en los puntos de vista que presentan en su nombre. Se trata efectivamente de dos cosas muy distintas: por una parte, la crítica del positivismo, exacta en su aspecto crítico; por otra, las concepciones invocadas para realizar esta crítica y que pueden no ser necesariamente justas en las soluciones propuestas. En consecuencia si queremos abordar el problema de fondo, o sea separar las cuestiones teóricas reales que subyacen al conflicto entre el positivismo y el presentismo en la historiografía, es necesario exponer, aunque sea con brevedad, nuestro juicio sobre el presentismo.

Nuestro juicio es esencialmente negativo. Toda apreciación exige un sistema de referencia y sólo puede realizarse a partir de las posiciones elegidas. Si rechazamos el presentismo, aún cuando suscribimos la orientación de su crítica del positivismo, lo hacemos a partir de posiciones filosóficas determinadas, ya que lo que rechazamos es precisamente el fundamento filosófico de esta doctrina. Ya hemos afirmado y lo repetimos deliberadamente: piensen lo que piensen los historiadores de tendencia positivista, es imposible prescindir de la filosofía en la reflexión metateórica sobre la historia. Los principales puntos de litigio del positivismo y el presentismo se refieren a los

223

problemas esencialmente filosóficos. Por consiguiente, deben ser considerados como tales con pleno conocimiento de causa. En el caso contrario, como ha previsto Engels, se filosofa inconscientemente con el riesgo de practicar la peor de las filosofías, el eclecticismo.

Las posiciones filosóficas, desde las que apreciamos el presentismo e impugnamos sus concepciones sobre la temática que hemos estudiado aquí, son las posiciones de la filosofía marxista. Estas posiciones equivalen en particular, recordémoslo, a una ontología materialista y a una gnoseología realista. Ellas determinan nuestro rechazo de las premisas filosóficas presentistas en dos cuestiones fundamentales, aún cuando existan otros problemas más secundarios que no harían más que confirmar nuestro juicio negativo.

En primer lugar, nuestra negación apunta al idealismo y más concretamente al subjetivismo de la doctrina presentista.

Se admiten dos significados del término "historia": como proceso histórico objetivo *(res gestae)* y como descripción de este proceso, o sea la historiografía *(historia rerum gestarum)*. Esta distinción se basa en la concepción filosófica, implícita o explícita, que acepta dos órdenes distintos de cosas: por una parte, la realidad que existe fuera e independientemente de cualquier espíritu cognoscente; por otra, el pensamiento relativo a dicha realidad. Solamente en el contexto de esta concepción y de esta distinción se plantean los múltiples problemas de la teoría del conocimiento que, como ya hemos visto, también son válidos para la teoría de la historia.

Lo que caracteriza al presentismo, en todas sus variantes, es que no admite o no tiene en cuenta esa distinción: para él, la historia equivale *a pensamiento sobre la historia*. Por consiguiente, el proceso histórico objetivo desaparece y solamente queda el pensamiento. No el pensamiento sobre este proceso,

sino el pensamiento que crea historia. Por lo menos, Croce y Collingwood enfocan el problema en estos términos. Otros presentistas, en particular los historiadores norteamericanos, limitan el campo de su visión a la *imagen* histórica y reducen el problema al pensamiento *sobre* el proceso histórico. El pensamiento se vuelve soberano en cierto modo y el problema de su conformidad (adecuación, correspondencia) con el proceso objetivo; es decir el problema de la *objetividad* del conocimiento histórico no retiene su atención. Su interés científico se concentra en el único factor subjetivo que de acuerdo con su concepción está socialmente condicionado, aunque permanece exclusivamente en el ámbito del pensamiento. En este contexto, poco importa que estos historiadores partan o no de principios filosóficos metafísicos. El efecto es idéntico: el presentismo adopta la posición del subjetivismo filosófico. Sin embargo, ésta es la posición teórica más extraña que un historiador puede adoptar, ya que apenas se puede comprender por qué un hombre que comparte esas concepciones debe tomarse el trabajo de descubrir documentos históricos, reunirlos, criticarlos, etc., en definitiva ¿por qué debe ser historiador? Esta perplejidad no se refiere a los filósofos especulativos del tipo de Croce, sino a los historiadores ostensiblemente preocupados por su profesión y que en su mayoría la ejercen con gran seriedad y eficacia. De lo cual se deduce que el principio de no-contradicción, según el cual una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo, dista mucho de confirmarse desde el punto de vista psicológico.

En segundo lugar, nuestra negación abarca al relativismo inevitablemente asociado al presentismo.

Si se admite que los intereses y las necesidades del presente determinan nuestra visión de la historia de tal manera que ésta no es más que su proyección sobre la pantalla del

pasado, de acuerdo con la metáfora de Carl Becker, se pone en evidencia que la historia debe ser reescrita constantemente obteniéndose así diferentes historias, e incluso contradictorias que, sin embargo, son verdaderas. Al escamotear el proceso histórico objetivo al que podríamos referir nuestro conocimiento histórico, perdemos de golpe la objetividad del conocimiento y la verdad objetiva, y nos extraviamos por los caminos tortuosos del subjetivismo. En esta aventura la definición clásica de la verdad pierde su carta de ciudadanía y su razón de ser, y lo que subsiste, como máximo, es la definición utilitarista contenida en el pragmatismo de James: es verdadero lo que es útil, o sea lo que corresponde a necesidades e intereses determinados. Pero esta definición equivale precisamente al relativismo, si por él se entiende al punto de vista que hace depender la verdad del juicio del sistema de referencia: un juicio es verdadero si es referido al sistema de referencia X (al presente X, dirían los presentistas), y es falso referido al sistema Y. Sin embargo, es fácil comprobar que este punto de vista equivale a una condena de la ciencia, en todo caso de la ciencia intersubjetiva, que posee un valor universal, de la ciencia considerada como un conocimiento objetivo, parcial, incompleto, imperfecto, universalmente vigente. Por tanto, el relativismo reduce la ciencia de la historia y su *posibilidad* misma a nada, lo que significa la autodestrucción de la teoría que lleva a tales consecuencias. Esto, que es lo que sucede en el caso del presentismo, amenaza a todas las teorías que, al introducir el elemento subjetivo en el conocimiento concebido como función de un condicionamiento social variable, eliminan el proceso histórico objetivo y el conocimiento objetivo de dicho proceso.

El propio presentismo, capaz de descubrir y delimitar los males que afectan a la historiografía positivista, está aquejado

324

de subjetivismo y de relativismo, enfermedad incurable que le conduce a la catástrofe científica. Por otra parte, los contendientes se pasan la pelota: los positivistas en su polémica se aprovechan de las "imperfecciones" del crítico, pero éstas no quitan valor alguno a la crítica formulada. Es un argumento *ad hominem* significativo.

Para el marxista, tanto el positivismo como el presentismo son inaceptables en igual medida, aunque cada uno por razones distintas. Para él, no se trata de saber cuál de estas dos posiciones es más errónea o está más próxima a su propios puntos de vista; ambas le son igualmente extrañas, aunque suscriba los argumentos críticos proporcionados por una contra la otra. Lo importante para el marxismo no es calibrar la distancia que le separa de esta o de aquella escuela, sino discernir los problemas teóricos que constituyen la base de la controversia y se precisan en la polémica entre sus oponentes. Debe hacerlo a su modo, bajo su propia responsabilidad y a su cuenta teórica personal.

¿Cuáles son, por tanto, los problemas que se pueden destacar al analizar la controversia que enfrenta el positivismo y el presentismo en la historiografía?

El primero, el esencial, que volveremos a tratar cuando demos nuestro propio punto de vista, es el problema del carácter del conocimiento histórico. Aquí se enfrentan dos posiciones: por una parte, la concepción positivista que admite que el proceso histórico existe objetivamente y que el conocimiento humano, si consigue reunir hechos suficientes, da de él un reflejo fiel sin ninguna añadidura subjetiva; por otra, la concepción presentista que, en principio, no tiene en cuenta la existencia del proceso histórico objetivo, pero niega en cambio que el conocimiento sea su reflejo, considerando el proceso histórico en función de los intereses y las necesi-

dades actuales. En consecuencia, el presentismo se sitúa en posiciones subjetivistas subrayando con justicia el condicionamiento social del sujeto cognoscente. Como marxistas, ya sabemos lo que aceptamos y rechazamos de ambas concepciones.

Queda por resolver el problema teórico consistente en captar en una sola teoría coherente y no contradictoria la tesis de la historia considerada como un proceso objetivo producido en el pasado y que nosotros estudiamos, así como la tesis del conocimiento considerado, no como una contemplación pasiva, sino como un proceso objetivo y activo. En otros términos, se trata de traducir el tercer modelo de la relación cognoscitiva del lenguaje de la abstracción filosófica al lenguaje concreto de los estudios históricos. Este problema general conlleva una serie de cuestiones particulares de una importancia teórica considerable. ¿Qué son los hechos históricos y cuáles son los criterios de selección? ¿El conocimiento histórico puede limitarse a la descripción o también debe explicar? ¿Por qué reescribimos continuamente la historia? En esta perspectiva, ¿cómo se presenta la cuestión del progreso en el conocimiento histórico?

El segundo gran problema que se plantea en el contexto de la controversia analizada hasta aquí es el del relativismo. Procede del ámbito de la teoría de la verdad y está estrechamente relacionado con el problema anterior. ¿Nuestros juicios tienen un valor de verdad sólo en el contexto de un sistema de referencia definido (sujeto, lugar y tiempo), o su verdad es independiente de este sistema de referencia? En el capítulo anterior hemos intentado contestar a esta cuestión en el plano de una reflexión filosófica abstracta, haciendo una distinción entre el problema de la verdad relativa, en el sentido de su relación con circunstancias determinadas, y el problema del conocimiento total o parcial. Aquí, el problema se nos presenta

325

de nuevo bajo la forma concreta del conocimiento histórico.

El presentismo constituye, en efecto, un caso particular del relativismo. Si el relativismo consiste en general en considerar la relatividad de la verdad como la necesidad de relacionar el conocimiento con unas circunstancias determinadas para poder calificarlo como verdadero, el presentismo le da a este enfoque el rango de un principio. Para él, la historia siempre es una proyección de los intereses y las necesidades presentes sobre el pasado; es decir, siempre está en función de un presente variable. Por consiguiente, la verdad del conocimiento histórico siempre está en relación con las circunstancias de espacio y tiempo.

La posición del marxista, al igual que la de todo adversario del relativismo, es en este caso extremadamente clara: rechazar tanto el relativismo como el presentismo subjetivista. Pero rechazar las premisas o las conclusiones filosóficas ligadas a las cuestiones reales que se plantean en un terreno científico no significa negar que la interrogación esté bien fundamentada. Una solución falsa no elimina el problema como tal. ¿Cuál es, por tanto, el problema real que subsiste cuando ya se ha rechazado la solución relativista?

El presentismo subraya justamente que el punto de vista del historiador, su manera de captar el proceso histórico, su elección de los acontecimientos del pasado que considera importantes y que, por consiguiente, eleva al rango de hechos históricos, etc., dependen de las necesidades y los intereses sociales que en el presente condicionan la mentalidad y las actividades de todos los individuos, incluidos los que estudian el pasado. Esta observación está fundada y la conciencia del estado de hecho de que da cuenta es sumamente importante para el historiador así como para los representantes de otras ciencias sociales. Esta conciencia permite captar mejor el pro-

blema del progreso en la ciencia de la historia, y comprender mejor por qué se reescribe continuamente la historia y por qué el progreso no consiste, como se imaginaban los positivistas, en una simple acumulación de hechos, que en un momento dado debería alcanzar un saber perfecto, absoluto e inmutable. Pero, de entrada, reaparecen todas las dificultades teóricas que ya habíamos encontrado. Nuestro conocimiento y su producto, el saber, dependen no sólo del factor objetivo en la relación cognoscitiva, sino también del factor subjetivo ligado al condicionamiento variable del sujeto cognoscente. Este factor subjetivo es algo muy particular, ya que siempre está en función de condicionamientos sociales objetivos. Sin embargo, este problema es relativamente fácil de explicar desplazando el análisis del individuo humano del plano puramente individual al plano social, colectivo. En cambio, el problema de la interpretación de la objetividad del conocimiento y de la verdad, enfocado en esta nueva perspectiva, permanece abierto, tanto más cuanto que se trata no sólo de una fórmula general y de un esquema de la relación cognoscitiva, sino también de su aplicación concreta en el ámbito del conocimiento histórico.

Finalmente, el último gran problema que surge en el análisis de las dos corrientes en cuestión es el del compromiso, el del espíritu de partido de la historia y del historiador, en el sentido de una toma de posición definida y manifiesta, por una de las partes en los conflictos sociales y en las luchas de clases del pasado que la ciencia de la historia estudia. Mientras este problema se inserta por un lado en la extensa temática de la objetividad del conocimiento histórico, permite, por otro, aproximarse a algunos aspectos específicos de éste.

Al propugnar una historia descriptiva, exclusivamente limitada a la comprobación de los hechos *wie es eigentlich*

323

gewesen, Ranke proponía como ideal el historiador capaz de ser imparcial, de elevarse por encima de los conflictos que estudia, de abstenerse incluso de cualquier juicio al respecto; es decir, el historiador que trata su objeto *sine ira et studio.* Este modo de abordar el problema y este modelo de historiador está en función de una concepción determinada del proceso de conocimiento y de la relación cognoscitiva: según Ranke, el conocimiento es un proceso pasivo y contemplativo, razón por la cual se atribuye el papel de registro pasivo de los acontecimientos al sujeto cognoscente. Ranke presume, pues, que el sujeto no debe ni puede asumir un papel activo y, por tanto, comprometido.

El punto de vista del presentismo es diametralmente opuesto, tanto en su concepción del proceso cognoscitivo como en la posición y el carácter que confiere al sujeto cognoscente. Al preconizar una historia comprometida, animada por un espíritu de partido (en el sentido indicado anteriormente) el presentismo define lo que debe ser la historia y lo que debe ser el historiador, haciendo explícitas algunas consecuencias que resultan de toda su doctrina. Si se afirma que la historia está en función de un presente variable y de sus intereses, se debe admitir que la actitud del historiador también está en función de las necesidades, los intereses y los conflictos de su tiempo. El historiador, por consiguiente, es el sujeto de un compromiso de clase, de un compromiso determinado por su época, aunque proyectado sobre la pantalla del pasado.

¿En qué consiste finalmente, desde nuestro punto de vista, el problema planteado a través de estas dos soluciones opuestas? En captar en un conjunto coherente el postulado de una historia comprometida, de una historia de clase, de una historia animada por un espíritu de partido y por el imperativo de la cientificidad de la historia, ya sea de su tendencia hacia

la verdad objetiva o en el sentido de una marcha infinita hacia la verdad absoluta. He ahí un problema sumamente importante y apasionante sobre todo para un marxista, a la luz de sus propias premisas filosóficas y de sus dificultades teóricas.

El principal interés del análisis de las diferencias entre el presentismo y el positivismo residía para nosotros en la extrapolación de los problemas más importantes que debíamos someter a estudio. Estos se centran, como ya hemos visto, en torno al conflicto entre el imperativo de la cientificidad de la historia, de la objetividad del conocimiento histórico y el hecho del papel activo del sujeto cognoscente en el proceso de conocimiento histórico y, en particular, en la acción de los condicionamientos sociales sobre la variabilidad de la perspectiva histórica. Las controversias entre el presentismo y el positivismo han esclarecido algo estos problemas, proporcionándonos una aportación teórico-histórica. Estas mismas cuestiones también son objeto de estudio y de investigación en las disciplinas científicas que, aunque de modo indirecto, influyen considerablemente en nuestra reflexión metahistórica. Nos referimos, en primer lugar a la sociología del conocimiento, a la que dedicaremos nuestra atención en el capítulo siguiente.

327

Capítulo II.
EL CARÁCTER DE CLASE DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

"Además, dista mucho de que los hechos descritos en la historia sean la pintura exacta de los hechos mismos tal como han ocurrido: éstos cambian de forma en la cabeza del historiador, se amoldan a sus intereses y adquieren el tinte de sus prejuicios.

J. J. Rousseau, *Emilio.*

Según el presentismo, la historia siempre está en función de un presente cualquiera: los intereses y las necesidades sociales, tal como existen actualmente, condicionan nuestro enfoque del pasado, la selección de los hechos y, por consiguiente, la imagen de dicho pasado. Al subjetivismo y al relativismo que pesan sobre el presentismo se añade el reproche de que formula en términos demasiado generales e imprecisos,

la tesis del condicionamiento social de la actitud del historiador. ¿Qué significa este condicionamiento? ¿Cómo se realiza? ¿De qué necesidades e intereses se trata? ¿Cuál es el mecanismo de su funcionamiento? ¿Cuáles son las mediaciones que intervienen? He ahí algunas cuestiones, elegidas al azar, a las que el presentismo no responde. Enfocada desde este ángulo, la sociología del conocimiento tal como la proponen Karl Mannheim y su escuela, constituye el complemento natural del presentismo, aún cuando esta complementariedad no haya sido intencional, ni siquiera señalada por los representantes de las dos corrientes respectivas.

I. *Sociología del conocimiento: el condicionamiento social del conocimiento.*

La sociología del conocimiento, que ha hecho "carrera" en estas últimas décadas, está sacada del marxismo y en particular de su teoría de la infraestructura y de la supraestructura, así como de su teoría de la ideología. Karl Mannheim lo reconoce lealmente aunque este hecho en general se silencia. Este silencio es un error no sólo por el derecho legítimo a la prioridad científica, sino también por la posibilidad de introducir correcciones en algunas tesis muy criticables de la sociología mannheimiana del conocimiento. Estas tesis, en particular aquellas que han justificado el reproche de relativismo, cambian de interpretación en el contexto de la doctrina de que proceden, o sea en el contexto del marxismo.

El paso dado por la sociología mannheimiana del conocimiento es muy simple, aunque fecundo y de gran valor heurístico. No se limita a comprobar que existen determinadas

328

opiniones sobre ciertos problemas sociales, punto de partida que muchas tendencias consideran suficiente; sino que plantea también las razones que hacen que estas opiniones surjan precisamente en una forma diferente de otras formas pasadas y actuales. Esta cuestión, que podría parecer trivial, se plantea en relación con la comprobación de que se establece una relación, en absoluto trivial, entre las opiniones de los hombres sobre los problemas sociales y sus condiciones sociales. Estas condiciones son responsables de que los hombres tengan precisamente tales opiniones en lugar de otras, en virtud de que viven en determinada época y en determinadas condiciones.

La comprensión de esta relación está ligada estrechamente a la tesis marxista de la interdependencia entre la infraestructura y la supraestructura de la sociedad. Si se acepta esta tesis, a saber que un movimiento en la infraestructura (o sea, los cambios en las condiciones materiales de la existencia social) tiene como consecuencia un movimiento en la supraestructura (y, sobre todo, cambios en las ideas de los hombres sobre los problemas sociales), se comprende por qué hemos de interrogarnos sobre la génesis de esas ideas, en particular sobre las relaciones sociales que las engendran y sobre las condiciones materiales de la existencia social que constituyen su fundamento.

Así pues, esta interrogación que constituye lo esencial y lo original de la sociología mannheimiana del conocimiento, está manifiestamente tomada del marxismo, al igual que el interés de esta doctrina por la ideología como parte específica de la supraestructura.

Examinemos ahora cómo Mannheim ha interpretado y aplicado la teoría marxista de las relaciones entre la infra-

estructura y la supraestructura y cómo ha entendido la teoría de la ideología. Antes quisiera subrayar que la filiación genética de la sociología del conocimiento con el marxismo y su deuda intelectual con él son mucho más importantes de lo que en general se indica y afectan a elementos fundamentales de la doctrina de Mannheim, tales como su concepción del hombre y su visión del conocimiento como proceso. Si no se tiene en cuenta claramente y en toda su extensión esta filiación, es imposible comprender hasta qué punto Mannheim se basa conscientemente en Marx.

Al exponer los presupuestos gnoseológicos de nuestros análisis hemos mencionado la concepción de Mannheim sobre la génesis y el papel de la ficción individualista en la teoría del conocimiento. Mannheim asocia esta ficción a un tipo dado de relaciones sociales, relaciones en las que los lazos originales entre el individuo y el grupo se desintegran. De la misma manera, relaciona la superación de esta ficción con el hundimiento de los cimientos de la sociedad individualista que ha llegado al límite de la anarquía. El punto de partida del análisis del proceso del conocimiento es, pues, no el individuo autónomo, aislado de la sociedad y opuesto a ella, sino el grupo social en cuyo contexto el individuo actúa, con el cual coopera y que lo determina.[1]

El acento puesto, ante todo, sobre el individuo considerado como un ser autónomo es desplazado para ser puesto sobre el grupo social, con lo cual al considerar al individuo como un *ser social,* la sociología del conocimiento da un paso decisivo. En este contexto e inspirado manifiestamente por el marxismo, Mannheim puede formular la tesis subyacente a

[1] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie,* Frankfort, 1952, pp. 26-30 *(Ideología y utopía,* Ed. Aguilar, Madrid, 1966, pp. 76-81).

sus desarrollos ulteriores sobre el condicionamiento social del conocimiento humano.

"...El conocimiento es, desde el comienzo, un proceso cooperativo de la vida del grupo, en la que cada uno despliega su conocer dentro del marco de un destino común, de una común actividad y del triunfo sobre dificultades comunes (en las que, sin embargo, cada uno tiene una participación distinta). Por consiguiente, los productos del proceso cognoscitivo, al menos en parte, están ya diferenciados porque no todo aspecto posible del mundo cae dentro del alcance de visión de los miembros del grupo, sino solamente aquellos de los cuales surgen los problemas y dificultades para el grupo. Y aun este mundo común (no compartido de la misma manera por grupos externos) aparece de una forma diferente, para los grupos subordinados, dentro del grupo mayor. Aparece diferentemente, porque los grupos y los estratos subordinados en una sociedad funcionalmente diferenciada tienen un modo distinto de aproximación experimental a los contenidos comunes de los objetos de su mundo." [2]

Otro elemento que afilia la sociología del conocimiento al marxismo y sobre el cual quisiera llamar particularmente la atención, es la concepción que tiene Mannheim del proceso del conocimiento, concepción que también debe su inspiración a Marx.

Por una parte, subraya Mannheim, el conocimiento no es un acto abstracto y teórico, sino que se basa en una *actividad colectiva.*[3] Por otra, el conocimiento debe ser entendido como un *proceso,* o sea de manera dinámica y no estática, tesis muy importante para la solución de los problemas planteados por la sociología del conocimiento.

[2] *Ibid.,* p. 27. (Ed. esp. cit., pp. 76-81.)
[3] *Ibid.,* pp. 28-29. (Ed. esp. cit., p. 78.)

"...Ha llegado a ser extraordinariamente dudoso si, en el fluir de la vida, es un problema intelectual de genuino valor intentar descubrir ideas o principios absolutos, fijos e inmutables. Tal vez la tarea intelectual más valiosa sea aprender a pensar dinámica y *relacionalmente* en vez de hacerlo estáticamente. En nuestro contemporáneo estado de perplejidad social e intelectual, es muy chocante comprobar que aquellas personas que pretenden haber descubierto algo absoluto son corrientemente las mismas que también pretenden ser superiores a las demás. Encontrar, en nuestros días, quienes intenten hacer pasar por legítimo al mundo y recomienden a otros algún remedio secreto de lo absoluto que ellos pretenden haber descubierto es, simplemente, un signo de la pérdida y de la necesidad de una certeza intelectual y moral, sentida por amplios sectores de gentes que son incapaces de aceptar la vida de frente." [4]

Tras esta presentación preliminar de las filiaciones existentes entre la sociología del conocimiento y el marxismo, procedamos a exponer los puntos de vista de Mannheim sobre los problemas que nos interesan, empezando por su concepción de la ideología a causa del papel que juega en todo el sistema mannheimiano.[5]

Una de las ideas básicas del materialismo histórico es la tesis del condicionamiento social de la conciencia humana, problema al que está dedicada la teoría de la infraestructura y la supraestructura. Al considerar a la ideología como una parte particularmente específica de la supraestructura y al

[4] *Ibid.*, pp. 77-78. Véase también la traducción fragmentaria de este libro en francés: *Idéologie et Utopie,* Librairie Marcel Rivière, París, 1956, p. 90. (Ed. esp. cit., p. 142.)

[5] K. Mannheim, *Wissenssoziologie, Handwörterbuch der Soziologie,* Stuttgart, 1959, pp. 659-680.

indicar la relación de cada ideología con la situación, las aspiraciones y los intereses de determinados grupos sociales, el marxismo ha proporcionado a Mannheim los fundamentos para su teoría de la ideología. Esta filiación es indudable y Mannheim es el primero en reconocerla, pero al radicalizar las concepciones marxianas, Mannheim acaba por alejarse de ellas.

Partiendo de la premisa que afirma que la ideología siempre está socialmente condicionada, y refleja las aspiraciones y los intereses de un grupo social determinado, Mannheim considera que toda ideología es, por definición, "una falsa conciencia"; es decir que ella da una imagen unilateral, parcial y, por consiguiente, deformada de la realidad. Pero como coloca todas las ideologías al mismo nivel, Mannheim acaba cayendo en la trampa del relativismo, aunque su análisis del concepto de "ideología" sigue siendo viable en muchos sentidos.

En primer lugar, distingue la concepción particular y la concepción total de la ideología *(partikularer und totaler Ideologiebegriff)*. La concepción particular equivale a las ideas y representaciones de un individuo o de un grupo que disimulan más o menos conscientemente un hecho cuyo verdadero conocimiento no corresponde a los intereses de este grupo o de este individuo. En la ideología particular existe toda una gama de posibilidades psicológicas: desde la mentira consciente a la simulación instintiva, semiconsciente del estado real de las cosas, desde el engaño de los otros hasta el engaño de sí mismo. Esta concepción de la ideología que, según Mannheim, sólo gradualmente se ha distinguido de la noción de la mentira pura y simple, es particular en varias acepciones del término. Su particularidad se hace de inmediato evidente cuando se le opone la concepción *total* de la ideología; habla-

mos de la ideología en este segundo sentido cuando tenemos presentes las características *(die Beschaffenheit)* de la estructura total del espíritu (de la conciencia) de toda una época o de todo un grupo social, de una clase por ejemplo.[6]

Estas dos concepciones de la ideología tienen en común el hecho de que una y otra suponen la necesidad de tomar en consideración la situación social del sujeto que ha enunciado una aserción ideológica y de interpretarla en función de esa situación. "Estas dos concepciones de la ideología, dice Mannheim, hacen de las llamadas "ideas" una función del que las sostiene y de su posición en su medio social." [7]

Lo que distingue a ambas concepciones de la ideología es, en primer lugar, el hecho de que la concepción particular capta como "falsa conciencia" sólo una *parte* de las opiniones del contrario y considera su función en un plano puramente psicológico, admitiendo que el nivel cognoscitivo (noológico) es común; mientras que la concepción total de la ideología capta como "falsa conciencia" la *totalidad* de la *Weltanschauung* del contrario, conjuntamente con su aparato conceptual y categorial y hace del nivel noológico una función de la totalidad. A esta oposición entre las concepciones particular y total de la ideología se añade una nueva distinción entre la formulación especial y general *(speziell und allgemein)* de la concepción de la ideología. Nos referimos a la formulación especial cuando hacemos una función de la estructura total del espíritu del adversario; a la segunda formulación "cuando se tiene el valor de someter no sólo los puntos de vista del adversario al análisis, sino todos los puntos de vista, *incluso el suyo propio*." [8]

Mannheim no se interesa por la concepción particular de la ideología, sino por su concepción total, a nivel noológico variable que es el *plano constitutivo del conocimiento*. Y éste es precisamente el objeto de la sociología del conocimiento que debe ocuparse de las situaciones "dentro de las cuales toda la estructura social, con todas sus manifestaciones, se presenta *necesariamente* bajo aspectos diferentes a los observadores colocados en diversos puntos de esta estructura. Por consiguiente, lo que en todos estos casos origina la "unilateralidad" y la "falsedad" de la afirmación no es la intención de encubrir, sino "la diversidad inevitable de la estructura del espíritu de sujetos situados en los más diversos puntos dentro del espacio histórico-social".[9]

Para Mannheim el problema mayor de la sociología del conocimiento es esta posibilidad de la "falsa conciencia" en general, de conciencia falsa en tanto que relacional, en tanto que función de... En cuanto a su principio de una interpretación general de la concepción total de la ideología (o sea de una comprensión del plano noológico total de *todos* los adversarios como función de...), lo lleva a concluir que *todos* los puntos de vista son solamente variables de la "falsa conciencia". La única crítica que Mannheim formula contra el marxismo es precisamente que no haya aplicado su teoría de la ideología a su propia doctrina. De este modo ("de noche todos los gatos son pardos") desaparece toda diferencia entre una ideología científica (según Mannheim, en esta última expresión existe ciertamente una *contradictio in adiecto)* y no

[6] Cf. K. Mannheim, *Ideologie und Utopie, op. cit.*, p. 54; *Idéologie et Utopie, op. cit.*, p. 42 (Ed. esp. cit., pp. 108-109); *Wissenssoziologie..., op. cit.*, pp. 57-58.

[7] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie, op. cit.*, p. 54; *Idéologie et Utopie, op. cit.*, p. 43. (Ed. esp. cit., p. 108.)

[8] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie, op. cit.*, p. 70; *Idéologie et Utopie, op. cit.*, p. 75. (Ed. esp. cit., p. 131.) Subrayado del autor.

[9] K. Mannheim, *Wissenssoziologie..., op. cit.*, p. 660.

331

científica, entre la ideología marxista y la ideología fascista por ejemplo. El marxismo no es más que uno de los numerosos "puntos de vista", en realidad iguales, que presenta la historia del pensamiento; por tanto, pierde evidentemente su posición excepcional y su valor científico. Mannheim escribe:

"En la etapa actual de nuestra comprensión, difícilmente se puede evitar esta formulación general de la total concepción de la ideología, de acuerdo con la cual el pensamiento de todos los partidos, en todos los tiempos, posee un carácter ideológico. Difícilmente existe una posición intelectual particular, y el marxismo no constituye una excepción a esta regla que no haya cambiado a través de la historia y que, incluso en el presente, no aparezca bajo muchas formas. También el marxismo ha adoptado muy diversas apariencias. No sería demasiado difícil para un marxismo reconocer su base social.

"Con el nacimiento de la formulación general de la total concepción de la ideología, *su teoría* simple se convierte en *Sociología del Conocimiento*. Lo que en un tiempo fue el arma (considérese la expresión marxista: 'Forjar las armas intelectuales del proletariado') intelectual de un partido, se ha transformado, generalmente, en un método de investigación de la historia social e intelectual. Al comienzo, un determinado grupo social descubre la 'determinación posicional' *(Seinsgebundenheit)* de las ideas de sus adversarios. Inmediatamente el reconocimiento de este hecho es elaborado en un principio omnicomprensivo de acuerdo con el cual el pensamiento de cada grupo es considerado como si surgiera de sus condiciones vitales (por medio del término 'determinación posicional del conocimiento', estoy intentando diferenciar del concepto ideológico el contenido propagandístico del sociólogo científico'). De esta manera, se convierte en tarea de la historia sociológica del pensamiento analizar, sin consideración a las inclinaciones partidistas, todos los factores, en la actual existente situación, que puedan influir en el pensamiento. Esta historia de las ideas, sociológicamente orientada, se destina a proporcionar a los hombres modernos una visión revisada de todo el proceso histórico." [10]

Volveremos a hablar de nuevo del análisis de esta "formulación general de la concepción total de la ideología", y en particular del problema del carácter ideológico del marxismo. Ahora nos concentraremos en las consecuencias gnoseológicas generales de esta doctrina y en particular en el relativismo que se desprende de ello.

Según Mannheim, todas las opiniones relativas a las realidades sociales son ideológicas; *cada* ideología es una deformación del conocimiento, una "falsa conciencia". Puesto que cada ideología al mismo tiempo está en función de una situación social determinada, como verdad determinada es relativa respecto a las condiciones *dadas*. Así, existen tantas verdades como "situaciones sociales", o sea como sistemas de condiciones de existencia social.

Esta concepción equivale al relativismo, y su aplicación a las ciencias sociales en general y a la ciencia de la historia en particular, necesariamente tiene consecuencias que reducen a cero la ciencia dada. En efecto, si la verdad científica depende del sistema de referencia, se renuncia a toda posibilidad de alcanzar una verdad intersubjetiva objetiva y, por tanto, se destruye el fundamento del conocimiento científico. Ante esta consecuencia, equivalente a una catástrofe científica, Mannheim se defiende y busca sus medios de defensa precisamente en la sociología del conocimiento y en particular en

[10] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie, op. cit.*, pp. 70-71; *Idéologie et Utopie, op. cit.*, p. 75. (Ed. esp. cit., pp. 131-132.)

la distinción que hace en el contexto de su sistema entre *relativismo y relacionismo.*

Al llegar a este punto de nuestra exposición, quisiera hacer una observación de carácter histórico y autocrítico.

Hace unos quince años emprendí unos estudios sobre el conocimiento histórico que poco después abandoné durante largo tiempo; en aquel momento publiqué al margen de mis trabajos un artículo dedicado a la sociología del conocimiento de Mannheim.[11] Aun cuando sigo sosteniendo las tesis esenciales de dicho artículo, creo haber sido injusto entonces con el relacionismo tal como lo presenta Mannheim. No es que yo piense que el relacionismo lo salve del relativismo, talón de Aquiles de su teoría, pero contiene una serie de ideas correctas que en aquella ocasión quedaron ahogadas inútil e injustamente en mi crtiica general. En consecuencia ahora emplearé un método de análisis y de crítica más sutil.

En el marco del problema que nos interesa, Mannheim formula dos tesis fundamentales:

1) Su teoría sólo puede ser tachada de relativista si las categorías de la sociología del conocimiento no se hacen extensivas a la teoría del conocimiento, modernizándola;

2) Sus propios puntos de vista no son relativistas, sino relacionistas, diferencia que en su opinión es fundamental.

En su *Ideología y utopía* quiere demostrar cómo el desarrollo concreto de la concepción total de la ideología lleva a la sociología del conocimiento. Subraya asimismo que al extender la concepción de la ideología a *todo* el pensamiento humano, considerando pues la estructura total del espíritu de

[11] A. Schaff, "Mannheima 'sociologia wiedzy' a zagadnienie obiectywnosci prawdy" ("La sociología del conocimiento de Mannheim y el problema de la objetividad de la verdad") en *Mysl Filozoficzna,* Varsovia, 1956, N° 1-2, pp. 116-134.

los sujetos como función de condiciones definidas, llegamos a la conclusión de que el "punto de vista" condiciona no sólo un acto cognoscitivo determinado, sino también el proceso cognoscitivo en general. Por consiguiente, conceptos tales como "ideología", "falsa conciencia", "realidad", etc. cambian de sentido. Mannheim escribe: "Este punto de vista nos fuerza, en definitiva, a reconocer que nuestros axiomas, nuestra ontología y nuestra epistemología han sido profundamente transformados." [12]

Se trata, pues, de transformar la teoría caduca del conocimiento y la concepción de la verdad, introduciendo la perspectiva del condicionamiento social del sujeto y del proceso cognoscitivo. Solamente en el caso contrario, o sea cuando no se tiene en cuenta esta perspectiva, se desemboca en el relativismo.

"El relativismo es un producto de la moderna manera de proceder histórico-sociológica, que se basa en el reconocimiento de que todo pensar histórico está ligado a la posición concreta del pensador en la vida *(Standorts-gebundenheit)* (tendencia a interpretar las ideologías como ideas procedentes de cierto ambiente social y cuya validez se limita al mismo término empleado por Max Scheler). Pero el relativismo combina este conocimiento histórico-social con una vieja teoría del conocimiento, que era todavía inconsciente de la interrelación entre las condiciones de existencia y modos de pensamiento, y que ha modelado su conocimiento según prototipos estáticos, tales como el representado por la proposición $2 \times 2 = 4$. Este viejo tipo de pensamiento, que ha considerado tales ejemplos como el más perfecto modelo, tuvo que rechazar todas las formas de conocimiento que dependían del punto

[12] K. Mannheim, *Ideologie und Utopie, op. cit.,* pp. 69-70; *Idéologie et Utopie, op. cit.,* pp. 73-74. (Ed. esp. cit., p. 130.)

de vista subjetivo y de la situación social del conocedor, y que eran, por ello, simplemente 'relativas'. Por tanto, el relativismo debe su existencia a la discrepancia entre esa visión intelectual recién lograda del proceso real del pensamiento y una teoría del conocimiento que, sin embargo, no había tomado en cuenta esta nueva visión intelectual." [13]

Para solucionar este estado de cosas, según Mannheim, se debe revisar la teoría ya caduca del conocimiento, tomando en consideración su carácter históricamente variable. Además (cf. *Wissenssoziologie, op. cit.* págs. 82-83), Mannheim formula el mismo postulado a favor de la concepción de la verdad, que también varía de acuerdo con las condiciones de la época.

El relacionismo propuesto por Mannheim consistiría en la existencia de un tipo de aserciones que sólo puedan ser formuladas en términos absolutos y que deben ser comprendidas a partir de un "punto de vista" que depende de la situación social del individuo que las enuncia.[14] El determinismo del conocimiento humano por las condiciones sociales lleva necesariamente a la conclusión de que éste tiene una estructura "relacional". Pero, como precisa el autor, esto no es relativismo: "De ello no se desprende un *relativismo* en el sentido de que todo aserto es arbitrario; el *relacionismo,* tal como lo entendemos, afirma por el contrario que cada aserto puede ser formulado solamente de modo relacional; *el relacionismo sólo se transforma en relativismo si se le asocia con el antiguo ideal estático de las verdades eternas, desprovistas de toda subjetividad, no perspectivistas, y si se adopta por medida el ideal de la verdad absoluta.*" [15]

[13] *Ibid.*, p. 71; *ibid.*, p. 77. (Ed. esp. cit., pp. 132-133.)
[14] K. Mannheim, *Wissenssoziologie..., op. cit.*, p. 666.
[15] *Ibid.*, p. 674 (cursivas de A. S.).

334

En su libro *El asalto a la razón* (Berlín, 1954, ed. esp., Grijalbo, 1968), G. Lukács analiza la sociología mannheimiana del conocimiento y rechaza la tentativa de Mannheim de escapar al reproche de relativismo con ayuda del relacionismo, considerando éste como un simple procedimiento terminológico. La diferencia entre el relacionismo y el relativismo, afirma Lukács, es análoga a la que Lenin establecía en una carta a Gorki, entre un diablo amarillo y un diablo verde. Pues, en definitiva, aparte de las afirmaciones de Mannheim, ¿en qué difiere el relacionismo del relativismo si se funda en la negación de la verdad objetiva y en la subjetivización del proceso cognoscitivo?

En mi artículo antes citado, mi primera crítica del relacionismo mannheimiano seguía idéntica dirección. Ahora bien, como ya he dicho, esta crítica no estaba enteramente fundamentada, ya que perdía de vista algunas ideas valiosas de Mannheim.

Si el relacionismo no salva del relativismo a la concepción mannheimiana, no se debe a que exista una identidad entre ellos sino a causa de una ambigüedad en la exposición de sus diferencias y del desarrollo insuficiente del punto de vista relacionista.

Por una parte, cuando se afirma que todo conocimiento es relativo en la medida en que la verdad depende de la situación del sujeto cognoscente (características individuales, circunstancias de tiempo y lugar), este enunciado no es idéntico al enunciado según el cual *ciertos* asertos no pueden ser formulados sin tener en cuenta el condicionamiento social del sujeto. El primer enunciado es una tesis del *relativismo,* el segundo, en cambio, lo es del *relacionismo* tal como lo concibe Mannheim. Las diferencias son las siguientes:

a) El relativismo realiza una mayor cuantificación *(todo*

conocimiento es relativo), mientras que el relacionismo opera una cuantificación limitada *(ciertos* asertos no pueden ...), dejando gran parte del conocimiento (el que no tiene implicaciones sociales directas) fuera de su campo de visión.

b) El relativismo está indisolublemente asociado al subjetivismo y a la negación de una verdad independiente de las circunstancias de tiempo y lugar, así como de las características individuales del sujeto. Para el relativismo, se trata de negar la verdad absoluta según unos y objetiva, según otros. En cuanto al relacionismo, equivale sólo a la negación del modelo pasivo y contemplativo de la relación cognoscitiva y, por consiguiente, a la negación de la verdad absoluta considerada como una verdad total estática y, por tanto, inmutable. El relacionismo, pues, a diferencia del relativismo, no implica subjetivismo ni negación de la verdad objetiva; por el contrario, en el marco del modelo objetivo-activista de la relación cognoscitiva, puede perfectamente estar asociado con la doctrina de la verdad objetiva, de la verdad no estáticamente absoluta, sino dinámicamente variable.

Las diferencias entre el relacionismo y el relativismo, por consiguiente, son de suficiente peso para que se tengan en cuenta y se reconozca que el punto de vista del relacionismo es teóricamente independiente. Esto es tanto más importante cuanto que el relacionismo se basa en observaciones válidas para el sujeto del conocimiento humano (determinaciones sociales del sujeto y del proceso cognoscitivo, papel activo del sujeto en el conocimiento, el conocimiento y la verdad como procesos, etc.). La distinción establecida por Mannheim, por el contrario, entre el relativismo y el relacionismo (el relativismo en el sentido de lo *arbitrario* de cualquier aserto) es falsa, lo que explica sobre todo por qué no ha conseguido captar el problema que se ha convertido en el talón de Aquiles

de su doctrina.[16] Por otra parte, tampoco ha logrado desarrollar de modo consecuente el punto de vista del relacionismo y tomar así su distancia respecto del relativismo.

Mannheim afirma que el relacionismo se convierte en relativismo cuando se inserta en el contexto de una teoría del conocimiento que, cerrada a la comprensión del papel del factor subjetivo en el proceso del conocimiento, opera con el ideal de las verdades eternas y absolutas, consideradas estáticamente. Con otras palabras, según Mannheim, la acusación de relativismo lanzada contra el relacionismo se basa en un malentendido o en un error. Mannheim tiene razón, pero sólo en cierto sentido, en la medida en que se procede al análisis del relacionismo partiendo del modelo mecanicista,

[16] Es conveniente detenerse en un intento fallido de crítica de la teoría del condicionamiento social del conocimiento, intento cuya validez queda anulado por un relacionismo a ultranza. El sentido de esta crítica, desarrollada por Ernest Grünwald *(Das Problem der Sociologie des Wissens,* Viena, 1934) y por Maurice Mandelbaum *(The Problem of Historical Knowledge, op. cit.)* consiste en acusar a la sociología del conocimiento de cometer un círculo vicioso en su razonamiento. Si se enuncia, arguyen estos autores, que el conocimiento está socialmente condicionado, esto también es cierto para el enunciado sobre el condicionamiento social del conocimiento, lo que invalida el razonamiento. Es interesante destacar que Karl Mannheim *(Das Problem einer Soziologie des Wissens* en "Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik", t. 53, Tubinga, 1925) era consciente de este peligro, pero su proposición de evitar esta trampa considerando la idea como la expresión *(Ausdruck)* de la realidad, cuyo pensamiento es parte integrante, no solucionaba el problema. Sin embargo, al delimitar consecuentemente el relacionismo y el relativismo, se consigue eliminar el problema. En efecto, cuando se enuncia que el conocimiento está socialmente condicionado, este enunciado no tiene el mismo significado que el enunciado según el cual la verdad de este conocimiento está en función de las circunstancias variables y depende por ello del sujeto, del tiempo y del lugar. Si calificamos al primer punto de vista de relacionismo y al segundo de relativismo, es evidente que el segundo no resulta en absoluto del primero. Además, el mismo Manheim lo dice claramente *(ibid.,* pp. 580-581). El relacionismo enuncia única-

pasivo y contemplativo, de la relación cognoscitiva: entonces es imposible comprender el papel que desempeña el factor subjetivo en el conocimiento y, por consiguiente, comprender el sentido del relacionismo. No obstante, en el caso de la sociología del conocimiento, el problema no se limita sólo a un error y a la acusación de relativismo que se hace al relacionismo, acusación ilegítima puesto que se funda en un malentendido. El problema es más profundo y procede principalmente de que Mannheim no ha desarrollado de mejor modo el punto de vista relacionista y acaba por situarse en las posiciones relativistas.[17]

mente que el conocimiento no es autónomo, en el sentido de su condicionamiento social. Evidentemente esto se refiere también a la tesis del condicionamiento social del conocimiento. Tanto en el sentido de la génesis de la sociología del conocimiento (Mannheim ha desarrollado este aspecto del problema) como en el del "punto de vista" de dicha teoría. Pero ¿qué resulta de ello? Solamente el hecho de que nos enfrentamos con una verdad absoluta, en el sentido de una verdad total, exhaustiva; ahora bien, nadie afirma lo contrario. En cambio, nosotros nos enfrentamos a una verdad objetiva, aunque parcial. Por tanto esto no es relativismo, el relativismo que combate la tesis de la objetividad de la verdad; por consiguiente, el problema del círculo vicioso aparentemente tan amenazador ya no se plantea. Werner Stark *(The Sociology of Knowledge,* Londres, 1958, pp. 194-196) combate a Grünwald en términos algo distintos refiriendo su punto de vista del modo siguiente: si ninguna proposición relativa a la realidad social es una verdad absoluta, la tesis de la sociología del conocimiento debido a que afecta a la realidad social, tampoco lo es: es, por tanto, falsa. La crítica de Stark apunta a la proposición menor del silogismo de Grünwald: la tesis de la sociología del conocimiento no se refiere a la realidad social, sino a los rasgos inmutables del hombre como tal y al modo como construye su mundo espiritual.

[17] La carta dirigida por K. Mannheim el 15 de abril de 1946 a Kurt H. Wolff respecto a los reproches formulados contra su teoría durante un seminario dirigido por este último, constituye una contribución interesante a la tesis según la cual los sinsabores de la sociología del conocimiento resultan de la insuficiencia con que este autor ha desarrollado sus propias posiciones. "... Si en mi trabajo existen contradicciones e inconsecuencias en mi opinión no se deben a que yo no me haya dado cuenta, sino a que intento llevar cada tema a su resultado final, aun cuando esto contradiga otras tesis... Espero que esto sea inteligible y os convenza, por lo menos a vosotros y a los participantes de vuestro seminario: si existen contradicciones no se debe a mi miopía, sino a *mi deseo de acabar radicalmente con la antigua epistemología, a pesar de que no he logrado hacerlo totalmente.* Aunque este propósito escapa a las posibilidades de un hombre solo. Pienso que toda nuestra generación deberá trabajar en ello, ya que es evidente que en cada ámbito hemos superado la idea de que el espíritu del hombre iguala a la Razón absoluta, abandonando esta idea en beneficio de la teoría que pensamos basada en diferentes sistemas de referencia, cuya elaboración es una de las más apasionantes tareas del futuro inmediato..." Carta publicada por Kurt H. Wolff en "The Sociology of Knowledge and Sociological Theory", en *Symposium on Sociological Theory,* Evanston, III, ed. Llewellyn Gross, p. 571.

En este sentido se pueden formular algunos reproches a Mannheim, sin que por ello se anule la validez de algunas ideas del relacionismo.

En primer lugar, Mannheim destruye la coherencia de su sistema al formular, al mismo tiempo que sus tesis relacionistas, la idea de que toda ideología es una "falsa conciencia". En su teoría de la ideología su razonamiento —recordémoslo— es el siguiente: *toda* ideología está condicionada socialmente; se encuentra ligada a un "punto de vista" y, en consecuencia, por su perspectiva limitada, deforma la realidad. Por consiguiente, *todas* las ideologías son deformaciones, imágenes falsas de la realidad, "falsas conciencias". De todo ello se deduce que Mannheim juzga de modo negativo el papel del factor subjetivo en el conocimiento; tan negativo que incluso llega a dejar de interesarse por los niveles e incluso por las diferencias de acción de este factor en el caso, por ejemplo, de la ideología científica y de la ideología religiosa. Pero, por otra parte, sabemos que el relacionismo implica que el factor subjetivo está incluido, "calculado", como un componente

necesario del proceso de conocimiento; Mannheim llega a reprochar a la teoría tradicional del conocimiento que no lo haya considerado en sus construcciones. Así pues, según el relacionismo, no debe negarse el papel del factor subjetivo en la medida en que es expresión de las determinaciones sociales del sujeto, debe verificar su existencia y, en consecuencia, proceder a determinadas operaciones intelectuales definidas (sobre las cuales volveremos más adelante). Si se desarrolla el relacionismo, no se puede propugnar a la vez la teoría de la ideología como "falsa conciencia". Esta contradicción confirma nuestra tesis según la cual Mannheim no ha sabido aplicar consecuente y coherentemente sus propias ideas, desembocando finalmente, no en el relacionismo, sino en un auténtico relativismo.

Prosiguiendo nuestro razonamiento en la misma dirección, nuestro segundo reproche se refiere a la teoría de la verdad de Mannheim. El problema es parcial, comparado con el anterior, pero lo ilustra desde un ángulo particular.

Mannheim considera caducada la teoría del conocimiento cuya medida la constituye sobre todo "el ideal de la verdad absoluta". No sólo porque no tiene en cuenta el "punto de vista", sino también debido a su "ideal estático de las verdades eternas". El relacionismo debe tomar en consideración precisamente el carácter parcial de las verdades alcanzadas en un momento dado del conocimiento y, por consiguiente, el carácter dinámico y procesual del conocimiento humano y de las verdades a que accedo. Pero, de nuevo surge una contradicción flagrante entre este postulado del relacionismo por una parte y la teoría de la ideología, es decir la sociología del conocimiento tal como la ha elaborado Mannheim por otra parte. Al pronunciarse contra la verdad absoluta como medida en el primer caso, la postula en el segundo. Si bien la

ideología no representa la verdad total y, por consiguiente, la verdad eterna, absoluta, él la descalifica como "falsa conciencia". No admite, pues, la categoría de verdad parcial sujeta en consecuencia a cambio, a una evolución particular. Así, acepta el principio (contra sus mismos postulados) según el cual "el ideal de la verdad absoluta es la medida de la verdad", cometiendo el error fundamental que consiste en confundir la verdad objetiva y la verdad absoluta. Esto es lo que le ha abierto el camino al relativismo, a pesar de que su sociología del conocimiento ha postulado el relacionismo.

Mannheim se da cuenta ostensiblemente de este resultado: en efecto, aun cuando ha afirmado que la transformación de la teoría del conocimiento ya ha resuelto la cuestión del relativismo, sigue buscando el modo de superarla. Si creyera en la eficacia de su relacionismo, no seguiría buscando.

Incluso en el marco del relacionismo, nada anula la validez de la tesis conforme a la cual ningún aserto comprende el objeto histórico "en sí" *(Ansichsein)*, y cada aserto, por su carácter ideológico, está en función de la situación social y de los procesos volitivos del historiador. De este modo, una nueva terminología no permite escapar a los problemas planteados por la referencia del conocimiento al sujeto y a las condiciones sociales, así como por la validez del conocimiento objetivo. Mannheim intenta superar esta dificultad con ayuda de la "teoría de las perspectivas". Puesto que se aborda la realidad a partir de diferentes "puntos de vista", de distintas perspectivas, la objetividad sólo puede ser alcanzada por vía indirecta, por la "traducción" y la "síntesis" de estas diferentes "visiones en perspectiva".

"De la misma manera que se juzga el valor de un objeto que en realidad... sólo puede ser percibido de una manera perspectivista, sin separar la imagen del objeto del punto de

vista (lo que por otra parte sería imposible), sino intentando comprender según la imagen captada desde cierto punto de vista por qué el objeto se presenta de modo distinto a otro hombre que tiene otro punto de vista, así logramos la objetividad encontrando una fórmula de 'traducción' de un punto de vista a otro. Es natural que nos preguntemos cuál es el mejor entre los diversos puntos de vista. Y para esto también hay un criterio. Como en el caso de la perspectiva visual en la que ciertas posiciones tienen la ventaja de revelar los rasgos decisivos del objeto captado, así la preeminencia será para la perspectiva que de modo evidente ofrezca la comprensión más amplia y la mayor fecundidad para la acción en las materias empíricas." [18]

Como ocurre en general, la multiplicación de argumentos no hace más que complicar la situación. Con la "teoría de las perspectivas" surgen nuevas y graves dificultades.

La mayor preocupación de Mannheim es demostrar que su concepción no es relativista, que reconoce la objetividad del conocimiento, aunque se trata de una objetividad considerada en términos distintos de la teoría tradicional del conocimiento. En la solución relacionista, precisa Mannheim, "no se trata de renunciar al postulado de la objetividad y a la posibilidad de zanjar discusiones concretas o de profesar el ilusionismo que afirma que todo es apariencia y nada puede ser decidido; afirmamos simplemente que la objetividad y las soluciones solamente son accesibles de una manera indirecta".[19]

Para Mannheim esta objetividad se realiza según dos variantes.

La primera es actual cuando el plano noológico es común. Recordemos que en los términos de la teoría mannheimiana

[18] K. Mannheim, *Wissenssoziologie... op. cit.*, p. 674.
[19] *Ibid.*

de la ideología, la "estructura del espíritu", la estructura lógica del pensamiento *(Aspekstruktur Denkstil)*, se forma en un contexto definido de condiciones sociales y de procesos volitivos; el aparato conceptual y categórico así determinado sirve de marco a nuestra visión del mundo, que cambia en función de un cambio en dicho aparato.[20] Así, mientras estemos inmersos en el mismo sistema (tenemos el mismo "estilo de pensamiento" como miembros que somos, por ejemplo, de una misma clase social en una misma época histórica), podemos llegar a los mismos resultados y considerar como erróneos los puntos de vista contrarios a dichos resultados.

La segunda variante entra en la liza cuando nos encontramos en el marco de sistemas diferentes y se da un conflicto de "perspectivas". En tal caso, la "objetividad" solamente es accesible de modo indirecto, por medio de la "traducción" y la "síntesis" de estas perspectivas. Pero, ¿cómo obtener esta síntesis?

Mannheim propone superar las oposiciones que puedan existir entre las diferentes perspectivas comprendiendo las situaciones que constituyen la base de estas diferencias. Pero, de acuerdo con la teoría de la ideología, el mismo que procede a la síntesis posee su propio "estilo de pensamiento" propio, no es un juez imparcial, y también introduce su "punto de vista" deformador. En consecuencia, al igual que en los restantes sistemas relativistas, deberíamos llegar a una conclusión que reduzca la ciencia a cero, a saber: la razón está de parte del último que se pronuncia.

[20] Es conveniente observar la semejanza de la concepción de Mannheim y el neopositivismo, en particular el convencionalismo radical para el cual la visión del mundo depende del aparato conceptual así como las teorías del relativismo lingüístico, en particular la teoría del campo de Jost Trier.

Mannheim propone una solución complementaria: zanjar el conflicto existente entre las diversas "perspectivas" con ayuda del criterio de la mayor fecundidad de un "punto de vista" dado con relación a los materiales empíricos. Pero esta solución plantea de inmediato idénticas dificultades que las proposiciones anteriores; pues, después de todo, el conflicto puede afectar especialmente al "punto de vista" sobre dicha "fecundidad", y el árbitro posee su propio "punto de vista" que elimina la objetividad. Una vez más, tiene razón quien se pronuncia el último.

En esta situación crítica, Mannheim se decide a dar un salto mortal teórico: *presupone* simplemente que la objetividad del conocimiento está en manos de determinado grupo social debido a la "estructura de su espíritu" y a la situación social que la condiciona. *Presupone* por tanto que dicho grupo puede alcanzar la verdad histórica objetiva. Esta posibilidad no ha sido dada a todo el mundo, sino solamente a la *intelectualidad,* capa socialmente sin ataduras *(freischweibende Intelligenz)* y cuya vocación "siempre es encontrar el punto a partir del cual es posible una orientación general en los acontecimientos".

Este *salto mortal* final significa una doble falla para las concepciones de Mannheim. En primer lugar, porque Mannheim entra en conflicto con su propia teoría al reservar una posición particular a los intelectuales que quedan así exceptuados del marco de la tesis general sobre el condicionamiento social de todo conocimiento.

En segundo lugar, porque al presuponer la posibilidad de un conocimiento objetivo con relación a una "estructura del espíritu" y, gracias a esto, la posibilidad de una verdad histórica objetiva, Mannheim entra en contradicción con la tesis fundamental de su teoría de la ideología (la ideología

es una "falsa conciencia") e invalida con ello los fundamentos de su sistema.

Finalmente se descubre que el precio aceptado por Mannheim en su tentativa de escapar del relativismo equivale a la invalidación de los fundamentos de su propia doctrina. Este resultado justifica la crítica de Maurice Mandelbaum quien, oponiéndose a todas las formas de relativismo, dice a propósito de Mannheim y de su concepción de la "síntesis de las perspectivas" en particular:

"...La tentativa [de Mannheim] de sustituir el relacionismo por el relativismo por medio de la sociología del conocimiento le lleva a admitir lo que anteriormente negaba: la posibilidad de un conocimiento histórico objetivo. Mannheim, al lado de Croce y de Dilthey, proporciona así la prueba de la inutilidad de toda tentativa para evitar las consecuencias del relativismo histórico a partir del momento en que se acepta el fundamento filosófico de este relativismo." [21]

A pesar de las críticas que se puedan formular a las contradicciones internas de la doctrina de Mannheim, debe aceptarse que hay motivo suficiente para retener las fecundas sugerencias que contienen su "teoría de las perspectivas" y su tesis sobre la intelectualidad como capa social apta, por sus propiedades particulares, para sintetizar esas perspectivas.

La primera sugerencia se encuentra en la misma idea de la "síntesis de las perspectivas". Desprendida de su revestimiento metafórico, esta idea se reduce simplemente a esto: a tomar conciencia del hecho de que el conocimiento, en virtud de las determinaciones más diversas (nivel del saber, interés social, etc.), no es total, absoluto y definitivo, sino, por el contrario, parcial y limitado, y que incluso deforma

[21] M. Mandelbaum, *The Problem of Historical Knowledge,* Nueva York, 1938, p. 82.

la imagen de la realidad; sólo con esta condición pueden ser superadas las limitaciones que esta toma de conciencia ha puesto de relieve. Aunque se considere que esta superación no es definitiva ni absoluta y que el nuevo nivel alcanzado en el conocimiento gracias a él también será limitado en su perspectiva y parcial en su extensión, sin embargo sigue siendo todavía importante superar las limitaciones y las deformaciones dadas. En realidad, esto es lo único verdaderamente importante. Tal es precisamente la vía (y la única posible) que sigue el progreso de la ciencia y del conocimiento humano en general. Al aprender a combatir una enfermedad, la tuberculosis por ejemplo, no se garantiza a los hombres que no se verán aquejados por otras enfermedades; sin embargo, se considera como un triunfo, como una adquisición, el hecho de poder combatir una enfermedad determinada y de curar a un enfermo determinado, viendo en ello un progreso de nuestro saber y un progreso desde el punto de vista de la vida humana.

Al argumentar que la conciencia de los límites del conocimiento humano y la comprensión de su carácter son el mejor medio para superarlos, Mannheim confirma una verdad valiosa, descubierta ciertamente antes que él, pero que es útil recordar aquí debido a nuestras futuras adquisiciones sobre las correlaciones y los puntos de contacto existentes entre el factor subjetivo en el conocimiento y el problema de la objetividad del conocimiento. Tanto más que Mannheim no repite esta "antigua verdad" en términos abstractos, sino que la concreta al indicar el portador social potencial de sus ideas.

La segunda sugerencia de Mannheim que debe retenerse es que la intelectualidad constituye el grupo social más idóneo para la función de la autorreflexión social sobre el conocimiento. En el marco del sistema mannheimiano, esta concepción origina dificultades insuperables, convirtiéndose en un elemento secundario, pero importante, de la derrota teórica del autor. No obstante, ésta es consecuencia del incumplimiento del postulado de la coherencia del sistema que no soporta las contradicciones internas, mientras que la concepción en sí misma conserva todo su valor. ¿Cuáles son sus ideas principales?

A fin de proceder a la "síntesis de las perspectivas", o sea a tomar conciencia de los límites y de las deformaciones del conocimiento, es necesario cierto nivel de instrucción teórica y de formación profesional. Si por "intelligentsia" se entiende un grupo social cuya característica principal es poseer un nivel de instrucción y de formación más elevado que la media general en la sociedad, ni qué decir tiene que este grupo está "predestinado" a esa función de autorreflexión: es el que está mejor preparado y, *last but not least*, parte de sus miembros ejerce esa función profesionalmente. Esta idea es indiscutiblemente convincente y sensata. De ella se desprenden dos consecuencias para los aspectos teórico y práctico del problema.

La primera es que la tesis general sobre la conciencia de los límites y deformaciones del conocimiento, considerada como el medio para su superación y, por tanto, para el progreso del saber humano, está planteado en un contexto social concreto respecto a la realización de dicha autorreflexión. Esto no significa que cada individuo que pertenezca a la "intelligentsia", o sea el individuo que posee una instrucción formal y una formación profesional idóneas, pueda ejercer esta función y que realmente la ejerza. Creerlo sería utópico, ya que la instrucción y la formación constituyen una condición necesaria pero en absoluto suficiente. La tesis planteada es mucho más modesta, aunque no por ello menos importante: es muy probable que si los individuos practican esta autorre-

340

flexión comprueben que pertenecen a la "intelligentsia", e incluso de modo exclusivo. En esta situación se puede admitir, por una parte, que el postulado de la autorreflexión es realista y, por otra, comprenderán mejor el papel social desempeñado por la "intelligentsia".

Y ésta es la segunda consecuencia de la concepción mannheimiana. A las otras varias características y análisis relativos a la intelectualidad se debe añadir una propiedad cuya formulación puede parecer trivial, pero que no puede despreciarse cuando se plantea la cuestión del papel de la "intelligentsia" y de su prestigio social, a saber que constituye la parte de la sociedad que debido a su instrucción formal y a sus capacidades intelectuales, es la mejor preparada para emprender y desarrollar una reflexión consciente sobre las limitaciones y las deformaciones del conocimiento humano con el fin de superarlas y así hacer avanzar el saber humano. Esta función generadora de saber compite en realidad (o por lo menos principalmente) a la parte de los intelectuales que denominamos la "intelligentsia" creadora. Pero esta parte es la emanación duradera del conjunto de "gente instruida" que constituye la base en cuyo interior se opera la selección de los mejores individuos adaptados a la realización de esta función, y sin la cual la intelectualidad creadora no podría existir. Se trata, pues, de la "intelligentsia" como grupo social en su conjunto, de su papel y de su prestigio. Es lamentable comprobar que estas cuestiones raras veces son comprendidas a una escala social y que son aún más raramente consideradas en la práctica, en la adecuación de las manifestaciones del prestigio social de la intelectualidad a las funciones que asume realmente y, por consiguiente, a sus méritos sociales.

Con el fin de concluir nuestro examen crítico de la doc-

341

trina de Mannheim, podemos sistematizar sus resultados del modo siguiente:

En primer lugar, el mérito indiscutible de la sociología mannheimiana del conocimiento es haber desarrollado y concretado en ciertos aspectos las ideas respectivas de Marx y haber fundado en ellas la opinión difundida, por lo menos en los medios científicos competentes, de que el proceso del conocimiento está condicionado socialmente, que la formación de la personalidad del científico (en particular de sus actitudes y sus disposiciones), la formación de los sistemas de valores y su elección en el proceso del conocimiento, sufren la poderosa influencia de las necesidades y de los intereses sociales en general y, en primer lugar, de las necesidades y de los intereses de clase. Estas ideas son esencialmente marxistas, como Mannheim reconoce abiertamente. El único hecho de haber introducido estas ideas en el medio universitario "oficial", de haberlas popularizado hasta el punto de que actualmente son consideradas, en principio, como una perogrullada en los círculos más amplios del mundo científico, es extremadamente importante y constituye un galardón para la celebridad científica. Ni siquiera aquellos que acusan a Mannheim de relativismo rechazan la versión moderna de su tesis referente a la acción de los factores sociales sobre las actitudes y las ideas de los científicos y que antes habría sido considerada como una herejía. Psicológicamente aún resulta más curioso el fenómeno por el cual los mismos que impugnan violentamente las tesis de Marx sobre el carácter de clase del conocimiento y de la ideología en particular, hoy defienden con entusiasmo la teoría de Mannheim sobre la ideología como "falsa conciencia", sus tesis sobre el "punto de vista" social, sobre la relación entre el conocimiento y la situación social considerada sobre todo en su aspecto de clase,

etcétera. Puesto que Mannheim no atenúa en absoluto el pensamiento de Marx, sino que, por el contrario, radicaliza algunas de sus tesis llegando hasta el relativismo, es curioso observar que estos hombres rechacen firmemente algunas ideas primero y más tarde aplaudan entusiasmados cuando les son condimentadas con fraseología "científica". Una vez más queda comprobado que las actitudes y las ideas de los científicos están sujetas a los más diversos determinismos sociales.

En segundo lugar, de modo contrario al diablo que Goethe define en su *Fausto* como una potencia que quiere el mal y hace el bien, Mannheim a través de sus concepciones hace lo inverso de lo que se proponía. Esto se refiere a la concepción del relacionismo que Mannheim propone con el fin de escapar al relativismo y que le lleva a él, su concepción de la "síntesis de perspectivas" como medio de superación del factor subjetivo y su concepción del papel de la "intelligentsia" en esta superación. Estas concepciones conducen, dentro del contexto del sistema de Mannheim, a contradicciones internas y provocan el estallido de su sistema. Sin embargo, la sociología mannheimiana del conocimiento está saturada de ideas, sugerencias y proposiciones fecundas y aquellos que en el fuego de la crítica de su relativismo arrojan al proverbial niño con el agua de la bañera, no comprenden los elementos positivos de sus concepciones o hacen poco caso de ellos para facilitar su crítica (como yo mismo he hecho en un momento dado) y cometen el error capital de incurrir en una crítica nihilista.

Por otra parte, a la vez que desmenuzamos todo lo que el sistema mannheimiano contiene de estimulante para pensar, es conveniente no suavizar el filo de nuestra crítica al relativismo. El relativismo de Mannheim va ligado principalmente a su concepción de la ideología como "falsa conciencia" y a su empleo, en contra de sus propios postulados, de la verdad

absoluta como medida de la verdad o de la falsedad de las opiniones sobre las realidades sociales. Puesto que este relativismo entraña el riesgo de volver impotentes a las ciencias sociales en general y a la ciencia de la historia en particular, desencadena todas las peripecias ulteriores de la doctrina de Mannheim, ocasionadas principalmente por todos los procedimientos que éste emplea con el fin de evitar dicho peligro.

Sin embargo, lo más importante para nosotros, lo que constituye el objeto principal de nuestras preocupaciones es el problema del conocimiento objetivo y de la verdad objetiva en las ciencias sociales en general y en la ciencia de la historia en particular. En consecuencia, la sociología mannheimiana del conocimiento completa el presentismo, como ya habíamos afirmado al principio: recogiendo un fragmento de la problemática señalada por esta corriente, concreta las cuestiones, saca a la luz sus distintos aspectos sociales y plantea en términos nuevos el problema de la objetividad del conocimiento. Actualmente, después de nuestros nuevos enfoques del sistema mannheimiano, ya podemos plantearnos nuestro problema central en estos términos: ¿es posible el conocimiento objetivo en el campo de las ciencias sociales en la medida en que tiene un carácter de clase?

Puesto que ya volveremos a referirnos a este problema intentando presentar nuestras soluciones, es importante no perder de vista las ideas y las soluciones parciales que aporta la sociología del conocimiento. Como ya hemos comprobado, éstas pueden no ajustarse al sistema mannheimiano, hacerlo incoherente, pero esto no les quita automáticamente su valor heurístico.

En relación con nuestro problema central, la posibilidad del conocimiento objetivo, se plantean aún dos cuestiones que,

un análisis y una respuesta distintos.

¿Todo condicionamiento social del conocimiento, que tenga como correlativo un "punto de vista" determinado, conduce inevitablemente a la deformación del conocimiento?

¿Todo condicionamiento social del conocimiento que tiene como consecuencia el carácter parcial de éste conduce inevitablemente a lo falso (a la falsa conciencia)?

Con el fin de responder a estas dos cuestiones y de explicar con la mayor precisión posible los problemas abordados hasta ahora en este capítulo, debemos llevar a cabo una última operación. Como se sabe, la sociología mannheimiana del conocimiento se inspira en el marxismo y expone a su manera las ideas de éste; no obstante muchos elementos valiosos en las sugerencias del primero deben su origen al segundo. Por consiguiente, debemos regresar al origen, tanto más que nuestro proyecto consciente es fundamentar nuestras soluciones en el marxismo. Por tanto, debemos analizar las tesis de la sociología mannheimiana del conocimiento a partir de las posiciones del marxismo.

II. *El marxismo y la sociología del conocimiento*

La sociología contemporánea del conocimiento, tal como ha sido elaborada sobre todo por Mannheim, se refiere explícitamente a Marx y al marxismo. ¿También sus dificultades relativistas proceden del marxismo?

Nuestra respuesta a esta cuestión es, desde el primer momento, negativa, pero debemos fundarla demostrando las diferencias existentes entre las respectivas tesis del marxismo y de la sociología mannheimiana. Esta demostración es tanto

más interesante y necesaria ya que si nuestra argumentación fuera convincente, señalaríamos el camino para que la sociología del conocimiento pudiera salir de sus dificultades teóricas, conservando simultáneamente su contenido positivo en la interpretación del proceso cognoscitivo.

Cuando afirmábamos que Mannheim se refería al marxismo, se trataba concretamente del materialismo histórico que no tenemos intención de exponer ni interpretar aquí en su conjunto. Solamente nos interesan algunas tesis de esta teoría en nuestro contexto, y sobre ellas vamos a centrar nuestra atención.

La sociología del conocimiento se refiere directamente a dos elementos del materialismo histórico: a su teoría de la *base* y de la *supraestructura* y a su teoría de la ideología. ¿En qué consisten las semejanzas y las diferencias entre ambos sistemas con relación a estos dos elementos?

La teoría del materialismo histórico ha sido expuesta por Marx y Engels en una serie de obras escritas, tanto al principio como al final de su vida, tanto en escritos de carácter teórico como en ensayos de aplicación de su doctrina al campo de la historia en particular. Entre las obras más importantes para nuestros análisis citemos los escritos comunes de Marx y Engels: *La ideología alemana* y el *Manifiesto comunista;* los escritos de Marx: *Tesis sobre Feuerbach,* la introducción a la *Contribución a la crítica de la economía política* y *El 18 Brumario de Luis Bonaparte;* los escritos de Engels: el *Anti-Dühring, Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* y cierto número de cartas (a Bloch, Mehring, Starkenburg y otros) dedicadas a la problemática del materialismo histórico. Me propongo basar mi exposición y mi análisis de los puntos de vista de Marx y de Engels principalmente en estas fuentes.

La teoría de la base y la supraestructura trata del problema central de la sociología del conocimiento, es decir la génesis y el desarrollo de las ideas y opiniones humanas acerca de los hechos sociales en particular. Reconociendo la importancia de estas ideas y opiniones y su diversidad y variabilidad en el tiempo, los fundadores del materialismo histórico formulan una cuestión fundamental: ¿se trata de un fenómeno autónomo, de una simple filiación de ideas surgidas espontáneamente o, por el contrario, de un fenómeno heterónomo, en el sentido de que la conciencia de los hombres (considerada como el conjunto de sus ideas y opiniones) es una derivada con relación a otra cosa, con respecto a una cosa que el conocimiento refleja o representa? A esta cuestión fundamental, Marx y Engels dan una respuesta también fundamental desde el punto de vista teórico: la conciencia humana es heterónoma, es el reflejo de la existencia social de los hombres. Esta respuesta que hoy parece trivial (para algunos, trivial porque es evidente) después de haber sido formulada se convierte en objeto de numerosas reflexiones y de gran número de controversias teóricas.

No es la conciencia la que determina la existencia social, sino que por el contrario, es la existencia social la que determina la conciencia, afirman Marx y Engels en *La ideología alemana* expresando esta idea con un retruécano que sólo es posible en la lengua alemana: "Das *Bewusstsein* kan nie etwas anderes sein als das *bewusste Sein*" ("la conciencia nunca puede ser otra cosa que el ser consciente").

La relación entre la conciencia social y la existencia social, aún cuando no sea en ningún modo una relación unilateral de causa a efecto (como precisa Engels en la correspondencia escrita sobre este tema al final de su vida), es presentada por los autores de la teoría como la relación de la supraestructura

344

y la base. Esta comparación sólo es una metáfora, pero impresiona a la imaginación hasta el punto de que origina malentendidos teóricos por haber sido comprendida demasiado al pie de la letra (lo que motivó las frecuentes intervenciones de Engels en la polémica consiguiente).

La existencia social es por tanto la "base" sobre la cual y en función de la cual ("en última instancia", como precisará Engels, teniendo en cuenta las interacciones y las interdependencias entre la base y la supraestructura) se levanta la "supraestructura", edificio complejo construido con las ideas, las opiniones y las representaciones de los hombres y con las instituciones correspondientes. La "base", o dicho de otro modo la "existencia social", también es una estructura compleja de objetos y de relaciones interindividuales. Forman parte de esta base las *fuerzas productivas,* categoría que incluye la técnica (las máquinas y herramientas), las materias primas y los hombres capacitados para la utilización de determinada técnica, y las *relaciones de producción* que corresponden al nivel alcanzado por las fuerzas productivas. La categoría de relaciones de producción comprende todas las relaciones interindividuales indispensables para que se pueda producir un proceso real de producción. Se trata, pues, de las más diversas relaciones, desde las relaciones que contraen los hombres directamente en el proceso del trabajo hasta las relaciones de propiedad que regulan el derecho de los hombres a los instrumentos de trabajo, a las materias primas y a los productos del trabajo. Las fuerzas productivas y las relaciones de producción existente en una época determinada, cuyos ajustes e interacciones desempeñan un papel considerable en el conjunto del movimiento y del desarrollo de la sociedad, forman lo que denominamos la "base social", la "existencia social" o el "modo de producción".

Los cambios en la "base" causan ("en última instancia" en y por los procesos de interacción) cambios en la "supra-estructura". La teoría que afirma que la conciencia social (la supraestructura) depende del modo de producción (base) se concentra en el condicionamiento de la conciencia, considerada como el reflejo o la representación de la realidad objetiva en la mente de los hombres, por esta misma realidad y sus transformaciones. La conciencia no es totalmente autógena (en el sentido de que dependa exclusivamente de la voluntad del sujeto) ni autónoma (en el sentido de una simple filiación de ideas). Es un reflejo, pero reflejo en un sentido particular (en la acepción filosófica del término) y no se le niega ni la autonomía de su desarrollo ni su acción sobre el desarrollo de la base. Ya no se prejuzga tampoco cómo se produce este reflejo, y cierto número de teóricos marxistas consideran que se debe tener en cuenta la psicología social como esfera mediata del movimiento entre la base y la supraestructura (antes lo hicieron Labriola y Plejanov y actualmente el freudomarxista Erich Fromm con su teoría de los "filtros").

Cuando se parte de la teoría de la acción de la base sobre la supraestructura, se admite por consiguiente el condicionamiento social de la conciencia y de sus mutaciones. Esta tesis general se concreta, con relación a los grupos sociales y a los individuos, en la teoría del carácter de clase de la conciencia y del conocimiento. En efecto, si se reconoce el condicionamiento social de la conciencia en virtud de su dependencia de la base, de la existencia social, se admite por tanto que la conciencia está sujeta a la acción de las relaciones de producción que son los elementos constitutivos de la base. Pero las relaciones de producción y de modo más particular las relaciones de propiedad deciden la división de la sociedad en clases; clases que representan intereses determinados que

también actúan sobre las actitudes cognoscitivas de los hombres. Al ser los intereses de las clases sociales diversos e incluso contradictorios, su influjo sobre las actitudes cognoscitivas de los hombres originan resultados distintos en los productos de su conocimiento.

Este es el fundamento teórico, tal como ha sido construido por la teoría marxista clásica, de la tesis de la sociología mannheimiana sobre el condicionamiento social del conocimiento humano y sobre los diferentes "puntos de vista". Sin embargo, para comprender mejor el sentido de la teoría marxista de la base y de la supraestructura y para apreciar sobre todo su relación con la sociología del conocimiento, es necesario detenerse en la teoría marxista de la ideología.

A fin de evitar un malentendido fundamental que ha causado muchas inconsecuencias en el análisis de la ideología en general y de la ideología marxista en particular, precisemos antes *lo* que nos proponemos analizar aquí, *cuáles* son las cuestiones que queremos plantear con relación al concepto "ideología". En efecto, se puede proponer definir este concepto, o elaborar definiciones a partir de las concepciones genética, estructural o funcional de las ideologías,[22] pero también se puede interrogar sobre el carácter y el valor del conocimiento ideológico, sobre su relación con la verdad objetiva. Estos problemas están ciertamente ligados entre sí, pero no son idénticos; por lo que surge la necesidad de establecer una clara distinción entre la definición de la ideología y el valor del conocimiento ideológico, aún cuando esta respuesta pueda adoptar la forma de una definición. Por ejemplo, el aserto: "la ideología es una falsa conciencia", es precisa-

[22] Cf. A. Schaff, "La définition fonctionelle de l'idéologie et le problème de la fin du siècle de l'idéologie", en *L'Homme et la Société*, París, 1967, N° 4, pp. 49-60.

mente una respuesta a esta cuestión y no una definición a pesar de que lo aparenta.

El problema de la "falsa conciencia" en la teoría marxista ha sido expuesto y (hasta donde conozco los textos correspondientes) mejor analizado en el ensayo de Jerzy Szacki titulado "el concepto marxista de "falsa conciencia".[23] No comparto la tesis principal del autor que afirma que la "falsa conciencia" no es un concepto gnoseológico, sino exclusivamente sociológico. Esto implica una interpretación de Marx de acuerdo con las categorías de la sociología del conocimiento, una interpretación que considera la "falsa conciencia" como verdad parcial y no como deformación. No obstante, el interés de este ensayo se debe a que el autor ha conseguido aislar algunas características de la concepción de la "falsa conciencia" que en general escapaban al análisis.

J. Szacki distingue tres tipos de "ilusiones" que Marx engloba bajo la denominación común de "falsa conciencia":

a) las ilusiones que crean (según un término que Marx tomó de Fourier) la "tónica" de la época (en Mannheim: *Denkstil)* y se refieren pues al plano noológico de la sociedad en la época dada;[24]

b) las ilusiones que crean (también según Marx) la

[23] Jerzy Szacki, "Marksistowskie pojecie 'swiadomosci falsziwej'" (El concepto marxista de la 'falsa conciencia'), en *Studia Socjologiczne,* Varsovia, 1966, Nº 2, pp. 7-19.

[24] "... La *idea* ha quedado siempre en ridículo cuando aparecía divorciada del *interés.* Por otra parte, es fácil comprender que todo "interés" de masa que va imponiéndose históricamente, al aparecer por vez primera en la escena universal, trasciende ampliamente, en la *idea* o la *representación,* de sus límites reales, para confundirse con el interés *humano* en general. Esta *ilusión* forma lo que Fourier llama la *tónica* de cada época histórica." C. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia y otros escritos filosóficos de la primera época,* Editorial Grijalbo, México, 1962, trad. W. Roces, p. 147.

"falsa conciencia" de la clase y que, por tanto, poseen un significado particular;[25]

c) y las ilusiones que crean la "falsa conciencia" de los ideólogos.[26]

Esta distinción de tres tipos de "ilusiones" se funda en una rica documentación sacada del conjunto de la obra de Marx y de Engels, lo que concede importancia a dicha tipología: sistematiza la problemática y a la vez profundiza el análisis demostrando especialmente que la sociología contemporánea del conocimiento está presente en forma implícita en la obra de Marx de modo más profundo de lo que parece a primera vista.

Pero sigamos con nuestro problema más inmediato: la definición de la ideología en relación con su característica como "falsa conciencia".

En primer lugar, veamos cuál es la *génesis* de la "falsa conciencia". Los clásicos del marxismo la relacionan con la división del trabajo y con la separación de la conciencia de lo concreto histórico, o sea también con la división de la socie-

[25] "Sobre las diversas formas de propiedad, sobre las condiciones sociales de la existencia, se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase entera los crea y los plasma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes. El individuo suelto, a quien se los imbuye la tradición y la educación podrá creer que son los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta." K. Marx, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte,* en Marx y Engels, *Obras escogidas,* en 2 tomos, Editorial Progreso, Moscú, 1966, t. I, p. 254.

[26] "Pero el demócrata, como representa a la pequeña burguesía, es decir, a una *clase de transición,* en la que los intereses de dos clases se embotan el uno contra el otro, cree estar por encima del antagonismo de clases en general. Los demócratas reconocen que tienen enfrente a una clase privilegiada, pero ellos, con todo el resto de la nación que los circunda, forman *el pueblo.* Lo que ellos representan *es el derecho del pueblo;* lo que les interesa es *el interés del pueblo.*" *Ibid.,* p. 260.

345

dad en clases y con la influencia del interés de clase sobre la actitud de los miembros de la clase dada.[27] Esto explica por qué la ideología de la clase dominante en una sociedad clasista (Marx precisa que la ideología de la clase dominante también es dominante en la sociedad dada) siempre es una "falsa conciencia", una deformación: porque la situación social permite erigir en absolutos los juicios particulares y una visión particular del mundo a partir de las posiciones de la clase dominante. El "remedio" consiste, pues, en desposeer a los juicios generales y a los conceptos hipostasiados. La desmitificación de la "falsa conciencia" es posible por su concreción histórica, por la inserción de la ideología en el contexto concreto de la sociedad de clases que la ha producido. Al separar los contenidos de clase de la ideología, superamos su condición de "falsa conciencia".

[27] "La división del trabajo sólo se convierte en auténtica división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, *puede* ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa *realmente* algo sin representar algo real; desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría 'pura', de la teología 'pura', la filosofía y la moral 'puras', etc." C. Marx y F. Engels, *La Ideología Alemana*, Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, p. 31. "La ideología es un proceso que se opera por el llamado pensador conscientemente en efecto, pero con una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que lo mueven, permanecen ignoradas para él; de otro modo, no sería tal proceso ideológico... Como se trata de un proceso discursivo, deduce su contenido y su forma del pensar puro, sea el suyo propio o el de sus predecesores. Trabaja exclusivamente con material discursivo, que acepta sin mirarlo, como creación del pensamiento, sin someterlo a otro proceso de investigación, sin buscar otra fuente más alejada e independiente del pensamiento; para él, esto es la evidencia misma, puesto que para él todos los actos, en cuanto les sirva *de mediador* el pensamiento, tienen también en éste *su fundamento* último." F. Engels, "Carta a F. Mehring del 14 de julio de 1893", en: Marx y Engels, *Obras escogidas*, ed. esp. cit., t. II, p. 502.

347

De aquí surge el postulado que relaciona la ideología con el interés de clase definido. Este postulado es moderado, puesto que no se trata (como se hacía contrariamente al pensamiento de los clásicos del marxismo) de hacer corresponder a cada idea el interés que la habría originado; se trata de captar las ideologías en su totalidad y de relacionarlas como totalidades con los intereses y las relaciones sociales que constituyen su base genética.

Marx utilizaba la noción de "ideología" en la acepción que se había precisado históricamente después de Destutt de Tracy, el creador de este término, después de Napoleón y su aversión por los "ideólogos" que identificaba a razonadores abstractos que por añadidura ocasionaban molestias a las autoridades. Esta acepción, por consiguiente, era peyorativa. Para los fundadores del marxismo, la ideología equivalía a una "falsa conciencia", a una visión deformada de la realidad; y recurrían para explicarla a una comparación apropiada: en toda ideología, la realidad social está vista como en una cámara oscura, cabeza abajo. Aunque cuando empleaban el término "ideología" siempre se referían a la ideología de la clase burguesa.

Marx y Engels no consideraban su propia teoría (expresión de los intereses de clase del proletariado) como una ideología. Mannheim reprocha a Marx que no aplicara por extensión la teoría de la ideología a sus propios puntos de vista y no la desarrollara con el fin de obtener lo que la sociología mannheimiana del conocimiento considera como la formulación general de la ideología total. Pero yo no considero (al contrario que Mannheim) que Marx fuera inconsecuente al ver la falsa conciencia solamente entre sus adversarios. Marx concebía el problema en otros términos, lo que le evitó las dificultades con que se encontró la sociología mannheimiana.

Hasta el final de su vida, Marx y Engels consideraron a la ideología como una "falsa conciencia"; así, ellos no utilizan las expresiones que se han hecho corrientes desde Lenin entre los marxistas tales como "ideología proletaria" o "ideología científica" (de acuerdo con la acepción marxiana del término "ideología", esta última expresión contiene una *contradictio in adiecto)*. No intentaban definir el concepto de "ideología" en un sentido más amplio, comparable al que actualmente se emplea; su única intención era caracterizar el valor cognoscitivo de la "ideología" en el sentido estricto del término, tal como era entendido en dicha época en que significaba por definición el conocimiento deformado, alterado. En consecuencia, podemos distinguir dos diferencias fundamentales en el empleo del término "ideología": por una parte tal como lo emplean Marx y Engels y por otra, como lo hacen los teóricos marxistas contemporáneos. En primer lugar, tal como se utiliza actualmente este término posee una extensión mucho mayor; en segundo lugar, hoy planteamos dos cuestiones distintas, una referente a la definición de la ideología y otra sobre su valor cognoscitivo.

Marx entiende por "ideología" a "la ideología de clase producida por la burguesía" y en su condicionamiento de clase ve la razón por la que la ideología es y debe ser necesariamente una deformación, una visión alterada del mundo. No está justificado ni es útil querer defender el concepto marxiano de "falsa conciencia" contra la identificación de la ideología con la deformación del conocimiento. Por el contrario, Marx siempre la considera una deformación y la define como tal comparando, por ejemplo, la ideología a la imagen obtenida en una cámara oscura. En cuanto a su propia teoría, Marx nunca la asimila a la ideología y habría condenado con indignación cualquier tentativa que pretendiera sugerir lo

contrario. Sin embargo, hoy nadie duda de que el marxismo es una ideología; y los marxistas probablemente menos que nadie. Este hecho basta para probar que los fundadores del marxismo atribuían al término "ideología" una acepción diferente de la que tiene actualmente.

Mannheim reprocha a Marx que no extendiera a su propia doctrina la teoría de la ideología concebida como "falsa conciencia" y, en consecuencia, reemplaza en cierto modo a Marx y presuponiendo que actúa de acuerdo con el espíritu del sistema marxiano, puesto que éste afirma que cada ideología es una "falsa conciencia", elabora la formulación general de la concepción total de la ideología. Y justamente en este punto se produce (contrariamente a las apariencias) el divorcio entre Mannheim y el pensamiento de Marx. El error concreto de Mannheim es haber confundido el enunciado "la idiología es una falsa concciencia" con la definición de la ideología y en haber identificado los contenidos atribuidos por Marx al término "ideología" con los contenidos que actualmente significa.

Si Marx hubiera identificado efectivamente la ideología tal como se entiende actualmente con la "falsa conciencia" (como hizo Mannheim más tarde), no habría podido evitar (como tampoco pudo evitarlo la sociología mannheimiana) el reproche de relativismo. Pero Marx no hizo esa identificación; por el contrario, rechazó tal generalización, confiriendo al término "ideología" un sentido más estricto.

Después de Marx, Lenin y los restantes marxistas ya no identifican a la ideología con la "falsa conciencia". A la ideología burguesa opone la ideología proletaria considerada como una ideología científica, diferente de las ideologías no científicas tales como la religión o la ideología fascista. Ninguno de los marxistas contemporáneos comprometidos en la

lucha por el triunfo de la ideología proletaria y que rompe lanzas en favor de la ideología científica (idéntica para ellos al marxismo) considera que lo que está en juego es la "falsa conciencia". Por el contrario, están convencidos de que la ideología marxista, proletaria, es una superación de la "falsa conciencia" de la ideología burguesa. Sin embargo, no rechazan que la ideología marxista sea también una ideología de clase y, por excelencia, una ideología consciente de clase como ideología proletaria que es. ¿No existe en esto una contradicción interna? ¿No contradicen la doctrina de Marx que defienden oficialmente? En absoluto. Ellos parten de una acepción diferente del término "ideología", pero no por ello permanecen menos leales a la línea de razonamiento del marxismo.

Por una parte, Marx elabora una teoría a partir de sus observaciones sobre el condicionamiento social de las ideas y de las opiniones que los hombres expresan sobre la sociedad; por otra, desde muy pronto, en sus escritos de juventud, capta el papel funcional que asumen estas ideas y opiniones en las luchas sociales y formula especialmente la tesis que afirma que las ideas, cuando se apoderan de las masas, se convierten en una fuerza material. Estos son los dos rasgos funcionales que habrían podido servir de elementos para una definición funcional de la ideología si Marx hubiera empleado este concepto en sentido amplio y hubiera intentado definirlo. Pero, como es sabido, Marx no lo hizo y reservó este término para un fenómeno social determinado. Sin embargo, esta circunstancia no implica de ningún modo que los caracteres fundamentales de la "ideología" como, por ejemplo, la relación genética y funcional de ésta con los intereses de una clase determinada, no puedan ser comunes a la "ideología" tal como Marx la concibe y tal como la conciben otros sistemas

de ideas y de opiniones a los que ellos no aplican esta denominación. Finalmente, lo que importa, no es el sentido más amplio o más estricto que Marx confiere al término "ideología", sino la manera como comprende y caracteriza los fenómenos que, por lo menos parcialmente, clasifica dentro de la extensión de este concepto.

¿Qué ocurre, por consiguiente, con la definición de la ideología? La afirmación de que la ideología es una falsa conciencia no define; se limita a subrayar simplemente el valor cognoscitivo de la ideología (presuponiendo una denotación-extensión exacta de dicho concepto) y, si recuerda una definición, sólo se debe a la ambigüedad de la cópula "es" y a la estructura de la proposición. En todo caso, nada nos impide construir, en plena conformidad con el espíritu y las elaboraciones del marxismo, una definición de la ideología, o bien genética (las ideas se forman bajo la influencia de los intereses de una clase social determinada), o bien funcional (las ideas sirven para la defensa de los intereses de clase), o bien mixta: genético-funcional. Como contrapartida, la cuestión de saber si consideramos o no a la ideología como una "falsa conciencia" (una deformación cognoscitiva) depende de la extensión que atribuyamos al nombre: la ideología en algunos casos es una deformación y no lo es en otros, a menos que por definición establezcamos que el término esté reservado únicamente para las deformaciones cognoscitivas.

Tomemos, por ejemplo, la definición de la ideología que he propuesto en uno de mis libros: [28] por "ideología" yo entiendo los puntos de vista basados en un sistema de valores

[28] A. Schaff, *Langage et connaissance, op. cit.*, ver en particular el ensayo sobre el lenguaje y la acción humana, p. 279 *(Lenguaje y conocimiento.* Ed. Grijalbo, México, 1967.)

y relativos a los problemas planteados por el objetivo deseado del desarrollo social; puntos de vista que determinan las actitudes de los hombres, o sea su disposición para adoptar algunos comportamientos en situaciones determinadas y su comportamiento efectivo en las cuestiones sociales. También se puede dar una formulación genético-funcional a esta definición: yo entiendo por "ideología" las ideas sobre los problemas planteados por el objetivo deseado de desarrollo social, que se forman sobre la base de determinados intereses de clase y sirven para defenderlos.

Finalmente, a partir de estos mismos elementos se pueden realizar diversas combinaciones dando diversas formulaciones a la definición de ideología. Sin embargo, en todas estas variantes la definición seguirá estando de acuerdo con las tesis del materialismo histórico y no planteará previamente la tesis que afirma que la ideología implica una deformación cognoscitiva (la "falsa conciencia"). En efecto, si no se supone *ex definitione* que el término "ideología" designa a las ideas que en virtud de los intereses de clase deforman la imagen de la sociedad, nada impide que las ideologías no sean deformantes, sino adecuadas y *científicas, quod est explicandum,* aún cuando se admita sin reservas el condicionamiento de clase de las ideas de los hombres sobre la realidad social.

Si no nos atamos las manos con la presuposición de que el conocimiento tiene el carácter de reflejo pasivo y que la verdad es absoluta (en el sentido de verdad total y eterna); en otras palabras, si aceptamos el tercer modelo de la relación cognoscitiva (la concepción activista de la teoría del reflejo) y si consideramos la verdad como un proceso acumulativo de verdades parciales, nada nos impide reconocer que el conocimiento socialmente determinado es verdadero y como tal

350

adecuado. Es en efecto el reflejo de la realidad, aunque un reflejo siempre relativo, ya que es parcial, incompleto y variable. Si concebimos la ideología de acuerdo con los intentos de definición propuestos anteriormente, o sea en un sentido más amplio que la acepción conferida a este concepto por Marx y sus contemporáneos, podemos ocuparnos de las ideologías auténticas, adecuadas (siempre con la reserva mental de que no se trata de la verdad absoluta), y de las ideologías que constituyen deformaciones de clase, que son "falsas conciencias".

Al partir de esta concepción de la verdad y con este enfoque del problema de la ideología, se pone en evidencia también que se puede hablar (como hacen los marxistas desde Lenin) de ideologías científicas y anticientíficas. Pero si se acepta previamente la tesis de que la ideología es por definición una "falsa conciencia", la expresión "ideología científica" contiene una *contradictio in adiecto*. Pero nada nos obliga a aceptar previamente esta premisa. Si adoptamos la definición funcional o genético-funcional de ideología, podemos y debemos plantearnos la cuestión de determinar en qué asertos se funda genéticamente la ideología en cuestión, a partir de qué tesis, opiniones y convicciones se desarrolla. En efecto, enunciando de modo general que la ideología equivale a las ideas sobre los objetivos del desarrollo social, que están condicionadas por los intereses de clase y sirven para defenderlos, nada hemos dicho aún sobre la relación que pueda existir entre esas ideas y las teorías científicas. Sin embargo, es evidente que dichas ideas pueden proceder de tesis científicas de las que se sacan conclusiones adecuadas sobre las vías del desarrollo social, y que los intereses de clase y su defensa pueden coincidir con la ciencia, o sea apoyarse en fundamentos científicos. También es evidente, y la historia del pensamiento da

pruebas suficientes de ello, que las ideas pueden adoptar como premisas creencias religiosas o tesis seudocientíficas, tales como el racismo, y que los intereses de clase y su defensa pueden afiliarse a posiciones incompatibles con la ciencia tales como una versión cualquiera de misticismo o de especulación cuya cientificidad sólo es aparente. Ya conocemos modelos de ideologías de esta clase que operan, no por la vía de especulación, sino, aunque parezca imposible, por la vía de la empirie, de la práctica. Incluso podemos determinar, analizando estos modelos, a qué clase se afilia tal o cual ideología; en otras palabras, hacia qué opción impulsa a una clase social determinada, una situación y unos intereses concretos.

En oposición a la sociología mannheimiana del conocimiento, el marxismo distingue el condicionamiento de clase del conocimiento y, por consiguiente, los efectos de este condicionamiento en cuanto a la adecuación del conocimiento a la realidad social, en función del carácter de clase y de la relación de sus intereses con las tendencias del desarrollo social. El marxismo distingue en particular las clases "ascendentes", revolucionarias, y las clases "decadentes", conservadoras. La terminología es metafórica, pero el sentido de ambas nociones es claro. Por una parte, hay clases que luchan de acuerdo con sus intereses, por la abolición del orden social establecido que se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo; estas clases son revolucionarias, como lo es por ejemplo, la clase obrera en el capitalismo. Por otra, están las clases que luchan, conforme a sus intereses, por el mantenimiento del orden social que sirve de fundamento a su dominación y a sus privilegios: estas clases son conservadoras y, al presentarse un conflicto grave, serán contrarrevolucionarias, como ocurre con la burguesía en el sistema capitalista. Las crisis estructurales, los conflictos de clases y las luchas sociales, de acuerdo con la teo-

ría de Marx, están en relación estrecha con el divorcio y las contradicciones crecientes entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción que tienden al inmovilismo (con el cual explica Marx que las clases dominantes actúen a modo de freno) en el contexto de un modo de producción determinado; las clases revolucionarias representan las tendencias del desarrollo, mientras que las clases conservadoras representan el sistema condenado a desaparecer y sus intereses entran en contradicción con las tendencias de desarrollo de la sociedad.

Esta situación no puede dejar de repercutir sobre las actitudes (consideradas como la disposición de los hombres a tener un comportamiento determinado) y la conducta de los individuos de acuerdo con la clase a la que pertenecen.

Inconscientemente en la mayoría de los casos, aunque en ocasiones de modo plenamente consciente, los miembros y los partidarios de la clase que está en una situación objetivamente revolucionaria, cuyos intereses colectivos e individuales coinciden con las tendencias de desarrollo de la sociedad, escapan a la acción de los frenos psíquicos que intervienen en la percepción cognoscitiva de la realidad social; en cambio sus intereses contribuyen a una percepción clara de los procesos de desarrollo, de los síntomas de descomposición del orden social y de los signos precursores del orden nuevo cuya llegada esperan. Su comprensión de los procesos sociales y la ideología que sirve de fundamento teórico a su acción social son el auténtico reflejo, adecuado, de la realidad, ya que no se enfrentan a los obstáculos engendrados por un condicionamiento social determinado. Evidentemente (y yo espero que el lector perdonará todas estas inútiles reiteraciones dictadas sólo por la prudencia) se trata de un reflejo parcial, de una verdad relativa puesto que es incompleta: efectivamente aquí

nos ocupamos del conocimiento humano y de su carácter procesual.

Como contrapartida, los miembros y los partidarios de la clase colocada objetivamente en una situación contrarrevolucionaria, a causa del conflicto que opone sus intereses colectivos e individuales a las tendencias objetivas del desarrollo social, sufren la acción de los mecanismos que frenan su comprensión de la realidad social; su situación social les impulsa a amparse en las posiciones conservadoras de una imagen deformada de esta realidad. De modo inconsciente, se aleja en general del campo de la visión todo aquello que es contrario a los intereses de clase; y en ocasiones se falsea conscientemente la imagen de la realidad y las leyes de su desarrollo. En todo caso, la comprensión de la realidad social a partir del "punto de vista" de la clase conservadora origina un conocimiento conservador y en consecuencia deformante; la ideología que sirve de fundamento a la acción social de esta clase es hostil a las transformaciones en curso y, por tanto, va dirigida contra ellas. Esta ideología es una deformación, una "falsa conciencia".

Así, a la luz de la teoría marxista, al mantenerse la tesis del carácter de clase del conocimiento de la realidad social, de ningún modo no se está condenado a identificar *cada* ideología con una "falsa conciencia". En todo caso si hay una condena, solamente es virtual y el condicionamiento social del conocimiento no basta para su acción, aún cuando sea un hecho indudable; por otro lado, creer que el conocimiento puede darse *fuera* de un medio social, fuera de una clase es una simple ficción. El carácter del conocimiento, que *siempre* es conocimiento de clase, varía por el contrario, tal como hemos visto, en función del carácter, de los intereses y del lugar que ocupa la clase en cuestión en la estructura

social: el conocimiento puede ser adecuado, científico en el sentido de su verdad, cuando su portador es la clase "ascendente", revolucionaria; pero también puede ser deformante, cuando su portador es una clase condenada por el desarrollo social, es decir, conservadora.

Este punto de vista no sólo separa al marxismo de la sociología mannheimiana del conocimiento, sino que también las enfrenta entre sí. Esto ha escapado a la atención y a la comprensión de Mannheim, que reprocha al marxismo que no haya aplicado la teoría de la ideología como "falsa conciencia" a su propia doctrina, y escapa igualmente a la atención de algunos marxistas muy consecuentes que, por este hecho, llegan también al límite de la quiebra científica relativista. A guisa de ejemplo, examinemos el caso del eminente historiador marxista N. Pokrovski.

Para Pokrovski toda historiografía es ideología y, por tanto, rechaza incluso la posibilidad de utilizar los materiales factográficos reunidos por los autores burgueses. A la cuestión de saber qué es la ideología, Pokrovski contesta: "Es el reflejo de la realidad en la conciencia de los hombres, a través del prisma de sus intereses en general, y primordialmente de sus intereses de clase. Esto es la ideología. En consecuencia, toda obra histórica es ante todo la prueba de una ideología definida." Hasta aquí todo es correcto; Pokrovski no hace más que formular en estos términos la tesis del carácter de clase de la ideología. Después, el autor explicita su concepción de la ideología y en especial su valor cognoscitivo. "Todas las ideologías se componen de fragmentos de la realidad. Ninguna ideología es una construcción completamente ficticia; sin embargo, cada ideología es un espejo *deformador* que da no un *reflejo auténtico de la realidad*, sino algo que no se puede comparar al reflejo de un espejo deformador. En un espejo

deformador se puede reconocer efectivamente un rostro por ciertos rasgos: presencia o ausencia de barba, bigote, etc. Mientras que en nuestro caso, la realidad puede estar enmascarada ideológicamente hasta tal punto que el rubio se verá moreno, el barbudo imberbe como un niño, etc." [29] En conclusión: toda ideología es una "falsa conciencia", y la ideología marxista igual que las otras. La verdad científica objetiva no existe pues en las ciencias sociales; hay tantas verdades como clases, como épocas históricas, etc. Las ideas de Pokrovski, tomadas de Bogdanov, se asemejan a las concepciones de Mannheim (ambas formuladas aproximadamente por la misma época). Y lo que es significativo, también se asemejan a los puntos de vista del presentismo, puesto que Pokrovski sostiene que la historia es la política presente proyectada sobre el pasado. Al defender estas posiciones, Pokrovski no duda en negar definitivamente la ciencia objetiva de la historia. No se detiene en el condicionamiento de clase de las ideas del historiador, sino que aporta una tesis más radical aún, a saber: que el historiador selecciona los hechos arbitrariamente y los interpreta de modo subjetivo en función de su posición de clase. Pokrovski califica de invención burguesa el postulado de una ciencia objetiva de la historia: "La democracia burguesa de acuerdo con su sistema destinado a engañar a las masas ha elaborado la fórmula de la 'historia objetiva' que sigue nublando la visión de gran parte de nuestros camaradas." [30]

Ahora bien, el problema que ahora abordamos es precisamente el de saber si, a la luz de la teoría marxista, es posible el conocimiento objetivo en las ciencias sociales en general

[29] M. N. Pokrovskij, *Istoricheskaia naouka i borfa klassov* (La ciencia de la historia y la lucha de clases), Moscú, 1933, pp. 10-11.
[30] *Ibid.*, t. II, p. 394.

y en la ciencia de la historia en particular. En nuestros anteriores análisis acerca de las relaciones entre el marxismo y la sociología mannheimiana del conocimiento, hemos intentado demostrar que, partiendo de ciertas tesis comunes sobre el condicionamiento social del conocimiento humano, Mannheim acaba por adoptar la falsa vía del relativismo, mientras que la teoría de Marx por el contrario no cae en él. Estos análisis también responden implícitamente a la cuestión de saber si es posible el conocimiento objetivo, si la objetividad es conciliable con su carácter de clase, con su "espíritu de partido". Pero esta última cuestión todavía exige algún desarrollo.

Previamente, se impone una explicación semántica con el fin de evitar eventualmente malentendidos. Tengo presente las expresiones empleadas frecuentemente en el vocabulario marxista: "carácter de clase" y "espíritu de partido". La primera no plantea problemas especiales: la hemos empleado en distintas ocasiones y las afirmaciones relacionadas con ella se vuelven transparentes desde el momento en que se conoce el sentido de la categoría sociológica de "clase social". En cambio, es conveniente detenerse en el complemento del nombre ("de partido") utilizado en el lenguaje corriente, marxista y no marxista, para calificar a sustantivos tales como "espíritu", "conocimiento", "actitud", "posición", etc., y cuyo sentido no se puede reducir plenamente al de los adjetivos calificativos "partidario" y "parcial".

En nuestro contexto, el complemento "de partido" funciona en tres acepciones distintas aunque relacionadas entre sí. Se impone discernir las diferencias existentes entre sus contenidos con el fin de evitar un error lógico en el razonamiento.

Queremos decir así, en un primer sentido, que alguien,

un historiador por ejemplo, adopta una posición "de partido" (los marxistas no son los únicos que actualmente se expresan así, también lo hacen, por ejemplo, los presentistas), cuando declara que está al lado de una de las escuelas científicas contendientes. En este sentido, se habla del "partido" de los idealistas o de los materialistas en filosofía, del "partido" de los adeptos o los adversarios del historicismo, etc. Adoptamos una posición comprometida, una posición "de partido" cuando nos pronunciamos en favor de las tesis de uno de estos "partidos" en la ciencia, cuando nos solidarizamos con sus puntos de vista y combatimos las tesis de sus adversarios.

En segundo lugar, la posición o el espíritu "de partido" puede significar que, en el marco de una disciplina científica, se representan los intereses de una clase determinada. En consecuencia, un economista por ejemplo que argumenta científicamente la superioridad del socialismo o, por el contrario, del capitalismo, se compromete con una clase social y, al defender sus intereses a través de las teorías correspondientes, adopta una posición "de partido" o está animado por un espíritu "de partido".

En tercer lugar, hablamos de una posición "de partido" cuando una persona que propugna determinadas teorías científicas lo hace de acuerdo con la línea oficial de un partido político.

Las tres situaciones que hemos descrito se designan con un mismo e idéntico término, aunque sea equívoco o aunque las diferencias entre estas situaciones sean más importantes que sus semejanzas. De ahí la eventualidad de una peligrosa confusión científica. Una cosa es en efecto declararse en favor de una teoría científica (primera acepción); otra es defender con convicción la posición y los intereses de una clase social determinada (segunda acepción); y otra es someterse disciplinadamente a las decisiones de un partido político (tercera acepción). Sin embargo, aquí no se trata sólo de los distintos significados del término, sino más bien de las diferencias en el valor científico de los diversos problemas que se ocultan tras un mismo significante.

El "espíritu de partido" de la ciencia, en el primer sentido del término, es algo muy importante desde el punto de vista del análisis del conocimiento científico y de sus determinaciones; más aún, este espíritu define una actitud correcta y deseable desde el punto de vista de la ciencia y de sus representantes, una actitud comprometida con uno de los "partidos" científicos en presencia. En el segundo sentido de la expresión, el "espíritu de partido" constituye un problema interesante e importante desde el punto de vista del análisis de la ciencia a partir del condicionamiento social del conocimiento científico; o sea a partir de la sociología del conocimiento. En su tercera acepción, por el contrario, el "espíritu de partido" puede interesarnos como hecho sociológico y psicológico, ya que, como prueba la experiencia, este espíritu se manifiesta efectivamente entre los hombres de ciencia, aunque deba valorarse negativamente desde el punto de vista de la ciencia y de su desarrollo. "El primer deber de quien busca la verdad es avanzar directamente hacia la verdad, sin mirar a derecha ni a izquierda";[31] estas palabras son del propio Marx.

Así, cuando hablemos de "espíritu de partido" con relación a la ciencia, sin olvidar las tres acepciones mencionadas, nos interesan la primera y la segunda, y sólo en el sentido de ellas emplearemos esta expresión.

De acuerdo con el marxismo, quien estudia la sociedad,

[31] C. Marx, "Remarques sur la réglementation de la censure prusienne", *Oeuvres philosophiques*, ed. A. Costes, París, t. I, p. 126.

sin exceptuar al historiador, sufre la acción de las determinaciones sociales generales, es decir de las determinaciones ligadas a la época y comunes a todos los hombres que viven en ella ("la tónica de la época"), y de las determinaciones particulares, propias de la clase y del grupo social a que el individuo pertenece y que él representa de un modo u otro. La posición del historiador está sometida a una coloración de clase que le es difícil superar, aún cuando sea consciente de ella. En general no tiene conciencia de ella y considera sus actitudes y actividades como "puramente" científicas, o sea determinadas solamente por consideraciones científicas.

El condicionamiento de clase del conocimiento del investigador implica su "espíritu de partido", principalmente en su segunda acepción, o sea su compromiso con determinada clase social; mientras que el "espíritu de partido" en la primera acepción, en la que el hombre de ciencia toma posición en el enfrentamiento entre las escuelas científicas, está en relación indirecta con el condicionamiento de clase y en gran medida es autónomo.

Aceptamos, pues, como dato el hecho de que el conocimiento del individuo que estudia las realidades sociales e históricas, está condicionado por la sociedad en general y por una clase en particular y que tiene un carácter "de partido" en una acepción definida del término. De inmediato se plantean estas dos cuestiones: ¿no lleva esto al relativismo?, y ¿un conocimiento así condicionado puede ser considerado objetivo?

El análisis de las respectivas posiciones de la sociología del conocimiento y del marxismo aporta materiales suficientes para responder a ambas cuestiones. El hecho de reconocer el condicionamiento social del conocimiento no conduce al relativismo, a menos que se admita, al mismo tiempo, que

se plantee a la vez como tesis previa que la verdad absoluta es un patrón de medida. Si no se admite este presupuesto que conduce necesariamente a la conclusión absurda de que toda la historia de la humanidad ha consistido en reunir falsedades (lo que nosotros denominamos verdades parciales o relativas que se convierten en falsas cuando están medidas con relación a la verdad absoluta), es evidente que el conocimiento condicionado socialmente (lo que es una necesidad en el caso del conocimiento *humano*, y ahora no nos ocupamos del conocimiento angélico, según la fórmula de Dietzgen) da o puede dar por lo menos, como resultado una verdad parcial pero objetiva.

Esta concepción del problema, que se desprende de los análisis realizados hasta aquí, responde a las dos cuestiones planteadas:

El conocimiento *científico*, aunque está sujeto al condicionamiento de clase, es un conocimiento objetivo y sus productos son las verdades parciales objetivas.

Este aserto elimina el reproche de relativismo: la verdad *parcial* es una verdad *objetiva*, y es falso admitir, como pretende el relativismo, que la verdad de una opinión depende del sistema de referencia, es decir que una opinión es verdadera para unos y no lo es para otros o bien, que es verdadera en una época dada y no lo es en otra.

356

❖ **Steinsleger, José**
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 139 – 163)

VIII. Salud infantil
¿De qué se mueren los niños?

Midiendo el derecho a la vida

OCHO MILLONES de niños menores de 5 años (la población conjunta de Uruguay y Paraguay) mueren en el mundo por enfermedades fáciles de prevenir. Del millón que fallecen en América Latina, 600 mil tienen menos de un año (véase cuadro V).

En la búsqueda de un método capaz de medir el bienestar de las naciones los peritos ya no otorgan tanta relevancia a los *medios* cuanto a los *resultados finales* de los procesos de desarrollo.

Por ejemplo, el nivel de escolaridad, la disponibilidad de calorías, el número de camas de los hospitales o el ingreso per cápita de los habitantes de un país son medios para conseguir un fin determinado. La tasa de mortalidad en niños menores de cinco años (TMM5) responde en cambio al *resultado final* del mismo fin.

La TMM5 cruza la interacción de la insalubridad y la desnutrición y desglosa una gama amplia de factores: alimentación sana, infecciones, conocimientos sanitarios de la madre, inmunización, servicios de atención materno-infantil y nivel ingresos de la familia.

El aumento mensual de peso y el retardo de la talla con relación a la edad son indicadores fundamentales de la noción de "resultado final". El retraso en el aumento de peso es una

advertencia. Si a los ocho meses de edad un niño no ha alcanzado ocho kilos de peso su riesgo de enfrentar la desnutrición es mayor.

La valoración del "resultado final" es determinante. Si sólo fuesen considerados los *medios* para alcanzar el bienestar podría suponerse erróneamente que el hijo del rico, con un ingreso mil veces mayor que el hijo del pobre, tiene mil veces más de posibilidad de sobrevivencia.

En tal sentido, es lógico que amplios sectores urbanos registren mejores condiciones de salud y educación, altos niveles de esperanza de vida y bajas tasas de mortalidad infantil y preescolar y otros beneficios del desarrollo. Por tanto, el promedio de los datos de la abundancia con los de la carencia, muestra una tendencia positiva. Pero al calculárselos en forma separada afloran las desigualdades.

Debido al subregistro de nacimientos y defunciones que en muchos países llega a superar el 20%, la OPS recomienda analizar las estadísticas con cautela.

La TMM5 permite develar las brechas profundas entre los países y dentro de una misma sociedad. No es lo mismo que los niños mueran en Bolivia o Haití, con tasas altas de mortalidad a que fallezcan en Cuba o Costa Rica, donde las tasas son relativamente más bajas. El indicador sirve para conocer la situación real de los sistemas de salud y permite además limitar la imaginación estadística de los funcionarios poco enterados de los estragos que en vidas recién empezadas causan las diarreas, las fiebres y los vómitos.

En el ámbito de la mortalidad maternoinfantil, el enfoque desarrollado en *El Progreso de las Naciones 1996* por la OMS, el UNICEF y la Universidad John Hopkins de Washington incluye datos de los registros vitales tales como encuestas de hogares, encuestas de supervivencia de las hermanas en edad reproductiva (que preguntan a las mujeres por los embarazos y las muertes de sus hermanas) y encuestas de mortalidad por edad reproductiva. El nuevo enfoque busca compensar el

CUADRO V. *Tasa de mortalidad de menores de 5 años (TMM5) (por 1 000 nacidos vivos)*

Países	*PNB (miles dls.)*	*Efectiva*	*Esperada*	*Diferencia*	*Muertes anuales menores 5 años (miles)*	*Nacimientos (miles)*
Haití	220	127	159	+32	31	246
Bolivia	770	110	70	-40	28	255
Guatemala	1 190	70	39	-31	28	393
Nicaragua	330	68	130	+62	11	168
Brasil	3 370	61	29	-32	233	3 824
Perú	1 890	58	35	-23	36	627
Ecuador	1 310	57	38	-19	17	308
El Salvador	1 480	56	37	-19	11	187
Honduras	580	54	90	+36	11	199
Rep. Dominicana	1 320	45	38	-7	9	200
Paraguay	1 570	34	36	+2	5	155
México	4 010	32	27	-5	79	2 473
Argentina	8 060	27	20	-7	18	685
Venezuela	2 760	24	31	+7	13	568
Uruguay	4 650	21	26	+5	1	54
Panamá	2 670	20	31	+11	1	63
Trinidad-Tobago	3 740	20	28	+8	1	26
Colombia	1 620	19	36	+17	15	808
Costa Rica	2 380	16	32	+16	1	86
Chile	3 560	15	28	+13	5	300
Jamaica	1 420	13	37	+24	1	51
Cuba	1 170	10	39	+29	2	180
Estados Unidos	25 860	10	9	-1	41	4 080
Canadá	19 570	8	11	+3	3	435

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia*, UNICEF, 1996.

357

subregistro y los defectos de clasificación o la falta de datos en algunos países.

En 1993, *El Progreso de las Naciones* del UNICEF introdujo la noción "brecha en los resultados nacionales" (BRN), como un indicador de la medida en que están siendo garantizados los derechos positivos de la infancia de acuerdo con los recursos disponibles.

La BRN contempla tres indicadores: la proporción de niños con una nutrición adecuada; los niños que alcanzan el 5.° grado de la enseñanza primaria y la de los niños supervivientes de cinco años. Los resultados de estos indicadores en cada país son comparados con sus recursos disponibles expresados por su PNB per cápita.

Por ejemplo, con un PNB de 8 060 dólares, el más alto de América Latina, Argentina esperaría tener una TMM5 de 20 por mil nacidos vivos. La TMM5 efectiva de Argentina es de 27, es decir 7 puntos más de lo esperado, lo cual produce una brecha negativa de -7.

En *Bolivia,* las enfermedades infecciosas, las diarreas y la desnutrición matan anualmente a 110 de cada mil menores de cinco años. En algunas comunidades rurales y en los distritos mineros del altiplano y los valles la TMM5 llegó a registrar 330 por mil nacidos vivos. En urbes como Santa Cruz y La Paz, con mejores servicios, la TMM5 mejora.

En *Perú,* antes del drástico programa de ajuste de 1991, la TMM5 superaba en 50% la de los vecinos andinos y fue la tercera más alta del continente después de Haití y Bolivia. El 20% de las muertes infantiles ocurre en los primeros siete días de vida.

En Huancavilca y Ayacucho, foco durante más de una década de las actividades terroristas del grupo Sendero Luminoso, los índices de la TMM5 llegaron al 113 y 127.7 por mil. Otras áreas presentaban desniveles como los de Huancavilca (133 por mil) y Lima (58 por mil nacidos vivos). En 1991 había en el Perú más de un millón de niños menores de cinco años con desnutrición crónica. Más de la mitad, en áreas rurales.

En *Ecuador,* la TMM5 asciende a 57 por mil pero en localidades como el cantón Colta ha trepado a 127 por mil.

De un total de 150 países, *México* ocupa el lugar 90 según su tasa de mortalidad infantil. Con 2.4 millones de nacimientos anuales, la tasa de mortalidad en menores de un año es de 32 por mil. No obstante, en comunidades menores de 2.500 habitantes la mortalidad fue de 90 mil nacidos vivos, 50 puntos por encima del promedio nacional y más de 70 en relación con ciudad de México (1989).

En la subregión centroamericana sólo *Costa Rica* ha logrado una TMM5 controlable 16 por mil nacidos vivos. Sin embargo, en las zonas conourbanas el índice trepa al 28 por mil.

En *Nicaragua,* durante los tiempos de la dictadura de Somoza la TMM5 fue de 144 por mil en 1977 y la diarrea causaba el 30% de las muertes infantiles. De cada diez niños que morían, cuatro no llegaban a cumplir un año de edad y de estos cuatro, dos morían de infección intestinal. Con la revolución sandinista la TMM5 fue reducida al 64.7 por mil en 1988. Nicaragua fue el primer país latinoamericano que aplicó el tratamiento de rehidratación oral contra la diarrea. Con el gobierno conservador volvió a subir.

Uno de los casos que demuestra la fortaleza de los programas de inmunización desarrollados en América Central tuvo lugar en *El Salvador* en 1985. En plena guerra civil, el gobierno salvadoreño, el UNICEF y los guerrilleros del FMLN por conducto de la iglesia católica, lograron el cese de la lucha durante tres días, con el propósito de respetar el derecho de los niños a ser inmunizados. La campaña se repitió año tras año. Como resultado, El Salvador sobrepasó en 1990 la tasa del 80% para las seis enfermedades.

Igualmente, *Honduras* obtuvo del gobierno sandinista un envío inmediato de cien mil dosis de toxoide tetánico en el marco de la campaña de supervivencia infantil prevista para abril de 1986.

En el *Gran Sao Paulo* la TMM5 asciende a 124 por mil, casi

seis veces superior a la de los distritos centrales. En *Santiago de Chile* las diferencias son superiores al cuádruple entre la zona metropolitana norte (33 por mil) y la zona metropolitana oriental, donde viven los sectores medios y altos (7 por mil).

Buenos Aires, fuerte productor de alimentos y con una economía que asegura representar a los grandes objetivos del "primer mundo" tiene una de las tasas más bajas de mortalidad infantil: 14.1 por mil. Pero en barrios ubicados a veinte minutos de la Casa de Gobierno el promedio nacional de la TMM5 es ampliamente superado, colocándose por encima del 30 por mil. En 1995, algunos pueblos de la provincia de Jujuy registraron una TMM5 de 200 por mil, índice notoriamente superior al 191 por mil de la república de Níger, una de las más pobres del mundo.

En *Haití,* la crisis política originada por el derrocamiento del presidente Aristide, a fines de septiembre de 1991, transformó sus sueños en pesadillas. Antes de que la catástrofe ecológica se agudizara, la mayoría de los niños de Haití sobrevivían en las más críticas condiciones. Con el embargo impuesto al régimen dictatorial las enfermedades diarreicas se cuatriplicaron y la de tifoidea se duplicó. En varias localidades del país se constataron epidemias de rubeola y de malaria.

El programa de vacunación se vio profundamente afectado. La cadena de frío, indispensables para mantener la buena calidad de las vacunas se rompió por la falta de gas propano. La escasez de combustible durante los primeros meses de esta crisis impidió la provisión del sobre de suero oral para combatir la deshidratación y otros medicamentos esenciales a más de 400 centros de salud de todo el país.

La epidemia más cruel

En la India, el campesino cree que la desnutrición es obra de la maldición de Satavi, espíritu malo contra el cual la ciencia moderna no tiene remedio. Cuando Satavi aparece, sólo la oración vale. La siguiente historia es reveladora de la complejidad del problema.

Un grupo de médicos de aquel país seleccionó a cinco niñas de familias sin tierra y empezó a alimentarlas con una dieta suplementaria de 300-400 calorías diarias, recomendada por el Consejo Indio de Investigación Médica. Al cabo del tiempo las niñas no engordaron ni un gramo. Los médicos quedaron desconcertados.

Nuevamente fueron a sus casas y pidieron el detalle de la cantidad de alimentos que recibían antes de iniciar el programa de sobrealimentación. La respuesta explica todo: la alimentación que se les estaba proporcionando no era suplementaria sino un sustituto de la que recibían antes. Como pensaba que las niñas estarían bien alimentadas con el programa, la madre había preferido repartir su cuota de alimento entre los otros hijos. Los aldeanos ilustraron con cifras el costo de los alimentos. La investigación concluye:

> Al final no estaban tan errados cuando atribuyeron la desnutrición a la obra de un espíritu malo: el espíritu de la pobreza. Vivir, e inclusive morir con dignidad es un lujo permitido a muy pocos. La causa básica de las dos enfermedades más mortales entre los niños —diarrea e infecciones respiratorias— es la desnutrición, enfermedad que no puede ser tratada con medicamentos sino con alimentación adecuada. De nada sirve el tratamiento hospitalario de estas enfermedades si no se ataca la causa social: la pobreza.

La experiencia es similar a la que puede presentarse en cualquier comunidad rural sumergida en la pobreza: la desnutrición transmitida de generación en generación y la constatación obvia de que cuanto mejor nutridos hayan estado los padres, antes y durante la edad escolar, y sobre todo la madre en el periodo de gestación, más probabilidades existen de que los hijos estén bien nutridos.

Con excepción de situaciones como las que vivió Haití en 1975 o las que afectan al nordeste brasileño referidas más atrás,

América Latina es un continente sin hambrunas. Sin embargo, millones de niños nacen desnutridos, menos de 2.5 kilos (véase cuadro VI).

En América Latina la desnutrición es medida con la llamada "línea de pobreza alimentaria" o "canasta básica", que toma en cuenta las necesidades biológicas de proteínas y calorías. La mayor parte de la infancia desnutrida habita en las áreas tropical, central y media, nordeste brasileño y en la región del Caribe.

De los 198 millones de niños menores de cinco años que en el mundo padecen desnutrición global (combinación entre desnutrición crónica y desnutrición presente, medida por la relación del peso con la edad), 55 millones son latinoamericanos. Otros 60 millones sufren anemia.

En los países pobres, los padres gastan anualmente más de mil millones de dólares en medicamentos contra las afecciones diarreicas y las infecciones respiratorias. La mayoría de las veces el gasto es ineficaz. Con menos dinero y más capacitación podrían llegar a controlarse ambas enfermedades. Muchas mamás no saben qué comida dar a su bebé. Entre las causas importantes de desnutrición figura la falta de información sobre las necesidades especiales de los niños de corta edad.

La desnutrición suele dejar secuelas graves. El desarrollo del cerebro por ejemplo, no sólo está determinado por factores genéticos. El sonido y la luz, la presión y los cambios térmicos influyen en el desarrollo del tejido nervioso. El sistema nervioso de un bebé desnutrido y privado de los estímulos maternos (arrullo, caricias y masajes) sufrirá serios trastornos en el desarrollo a más de los exclusivamente físicos.

Un niño mal alimentado hasta los seis años corre el peligro de convertirse en desnutrido crónico: padecerá trastornos irreversibles en el lenguaje, lesiones de tipo cerebral, deficiencias en la comunicación y en la capacidad productiva motora causándole serios problemas para el aprendizaje y la adaptación social.

Cuando en los niños se observan situaciones de retraso o los hijos no hacen lo que los demás niños, es común que los padres

CUADRO VI. *Nutrición*

Países	*Bajo peso al nacer % (1990)*	*Cortedad de talla (25-59 meses)1980-94*	*Consumo diario de calorías en % nivel requerido 1982-90*	*Bocio (6-11 años) 1980-92*
Haití	51	51	89	4
Bolivia	12	28	84	21
Guatemala	14	58	103	20
Nicaragua	15	24	99	4
Brasil	11	16	114	14
Perú	11	37	87	36
El Salvador	11	23	102	25
Ecuador	11	34	105	10
Honduras	9	39	98	9
Rep. Dominicana	16	19	102	—
Paraguay	8	17	116	49
México	12	22	131	15
Argentina	6	—	131	8
Venezuela	9	6	99	11
Trinidad-Tobago	10	5	114	—
Uruguay	8	16	101	—
Colombia	10	17	106	10
Panamá	10	9	98	13
Chile	7	10	102	9
Costa Rica	6	8	121	3
Jamaica	11	5	114	—
Cuba	9	—	135	10
Estados Unidos	7	—	138	—
Canadá	6	—	122	—

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia*. UNICEF. 1996.

acostumbren a sufrir reacciones emocionales de culpa, vergüenza y negación del problema. Esta actitud impide la ayuda pronta al niño y bloquea la prevención de un mayor daño o deterioro neurológico.

La pobreza absoluta impide a muchos padres alimentar adecuadamente a sus hijos. No es raro que la mayor parte de la desnutrición infantil tenga lugar en hogares que disponen de los alimentos adecuados y que no sea la escasez o la disponibilidad de alimentos en el hogar la primera razón de la desnutrición.

La falta de higiene y salubridad en la vivienda produce infecciones tan frecuentes como la ausencia de una dieta equilibrada de los niños y las madres gestantes. La ausencia de letrinas, las dificultades para lavarse las manos con agua y jabón después de la defecación, la manipulación de alimentos con manos sucias y el escaso o nulo acceso al agua corriente para la cocción de las comidas desencadena en los niños diarreas infecciosas, alergias y distintas variedades de parasitosis son factores coadyuvantes de la desnutrición.

La anemia, resultado de la carencia de hierro, hace que la mujer embarazada sea propensa a la fatiga y vulnerable a otras enfermedades.

El deterioro de sus condiciones de salud, la desnutrición proteico-calórica, y la deficiente prestación de servicios en el control del embarazo, del parto y del recién nacido, crea serios impedimentos que afectan el desarrollo de las capacidades del niño y pone en mayor riesgo al recién nacido con bajo peso o que es prematuro de tiempo.

Comer mal también ocasiona desnutrición. Ser pobre alimentario no es igual a nutrición insuficiente. El exceso de consumo es un factor que recién fue incluido en 1972 en las organizaciones de salud la ONU.

La OPS destaca que, paradójicamente, mientras los países hacen esfuerzos por disminuir la mortalidad infantil, aumenta el número de muertes cardiovasculares causadas por la malnutrición y el consumo inadecuado de alimentos ricos en grasas. Enfermedades como la diabetes, la obesidad y la arterioesclerosis son vistas como un déficit alimentario o exceso de consumo de alimentos. Su origen surge de la interacción de la urbanización, el sedentarismo, la mecanización, la inadecuada cultura alimentaria y el consumo excesivo de alimentos baratos.

Países como Costa Rica, Bolivia y Ecuador, que a escala latinoamericana tienen superávit de producción alimentaria, padecen serios problemas nutricionales. En Centroamérica, el uso exagerado de comidas rápidas ha ido cambiando el consumo habitual de alimentos tradicionales como la tortilla, el arroz y el frijol.

En las cinco naciones del área andina 260 mil niños mueren anualmente por el impacto de las enfermedades combinadas con la desnutrición que, en promedio es un 48% más alta para los indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador que para los no indígenas.

- En *Bolivia,* la reforma agraria de 1952 preservó a los campesinos del fantasma del hambre. En el limitado marco del minifundio los indígenas aymaraes y los quechuas se alimentan del huerto familiar, el pequeño rebaño y la cooperación comunitaria para nutrir a los niños. Sin embargo, se trata de una economía de subsistencia que vende sus productos a bajo precio a los intermediarios.
- En *Ecuador* el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) estimó que el 38% de los menores de cinco años (aproximadamente 470 mil), sufrían de desnutrición global. Los mayores registros se obtuvieron en la sierra rural (67%) y en Quito (47%). Por grupos económicos la desnutrición afecta al 55% del conglomerado popular. En las regiones de la costa, alcanzó el 48% y en las zonas urbanas del litoral el 37%. Por otro lado, el 10.3% de todos los niños del país (un millón 300 mil niños) sufría anemia aguda entre los cero y los 23 meses de edad.

Por grupos de edad, los menores de cinco años tienen un

peso relativo superior al nacional: 26% frente al 20%. Sin embargo, al distinguir entre menores de un año y de uno a cuatro años se observan diferencias importantes.

En cuanto a las muertes por desnutrición la mortalidad subió a 221% en menores de uno a cuatro años y 127% entre los menores de un año en el periodo 1989-1990.

- En *México,* 41 millones de personas estaban desnutridas en 1993. De éstas, 24 millones eran niñas y niños de los cuales once millones ya padecen daños irreversibles para su salud.

De un total de 12 millones de niños menores de cinco años, 382 mil padecen los efectos de la desnutrición y bajo peso. Entre los niños campesinos sólo el 3.4% de los menores de 6 años se encuentran afectados por diversos grados de desnutrición. En cambio, a escala urbana el porcentaje se eleva al 10.3%, es decir tres veces más.

- En *Guatemala,* el 57.9% está desnutrido. El 59% de las mujeres guatemaltecas son anémicas por deficiencia de hierro. El 78% de los niños recién nacidos presentan bajo peso al nacer.

El médico ecuatoriano Plutarco Naranjo considera a la desnutrición como "la más cruel epidemia y el más serio problema social y biológico de América Latina [...] El problema de la nutrición de un pueblo no es de carácter médico sino un problema socioeconómico, político, cultural y estructural".

Los peritos coinciden en señalar que la alimentación es para el hombre mucho más que la nutrición. En tiempo y en espacio, la alimentación humana es un concepto relativo que se ha ido ajustando a pautas socialmente prevalecientes en cada sociedad concreta. "La necesidad alimentaria se define con normas sociales y no sólo biológicas", dice el mexicano Julio Boltvinik.

En suma, vale decir que la desnutrición es una mesa mal servida apoyada en cuatro patas: escasez de alimentos, ignorancia, infecciones gastrointestinales y alimentación inadecuada.

Enfermedades ridículas que matan

En la Conferencia Internacional de Alma Ata (1978, hoy capital de Kazajstán —ex URSS—), los ministros de salud del mundo en desarrollo acordaron la reestructuración radical de sus sistemas de salud. Haldfan Malher, entonces director de la OMS, propuso una meta ambiciosa: "Salud para todos en el año 2000". La iniciativa coincidió con uno de los planteamientos centrales del UNICEF: la acción en favor de la infancia forma parte de un movimiento económico y social mucho más amplio.

Hacia 1985, el UNICEF ya había suministrado 377 millones de dosis de vacunas a más de 100 países en desarrollo. En 1990 la distribución aumentó a mil millones de dosis al año. El amplio programa mundial de vacunación logró salvar la vida de 25 millones de niños.

Entre las afecciones prenatales, el bajo nivel de nutrición de las madres da lugar a nacimientos sin las suficientes defensas inmunológicas. Entre las perinatales, la diarrea, las infecciones respiratorias agudas, las anomalías congénitas y las deficiencias nutricionales son causa del 76% de la mortalidad infantil.

Todos las enfermedades están estrechamente relacionados y se concatenan en un círculo vicioso que disminuye las defensas del niño ante la enfermedad. Por tanto es difícil precisar una causa específica de lo que determina la mortalidad.

En 1993, el UNICEF informó que treinta millones de niños en el mundo seguían muriendo por *diarrea* y *desnutrición* y las seis enfermedades infectocontagiosas: *sarampión, difteria, tos ferina, tuberculosis, tétanos neonatal,* cuya eliminación fue prevista para 1995 y *poliomielitis,* en vías de erradicación definitiva.

En doce años (1980-1992) la tasa promedio de inmunización en América Latina pasó del 60% al 75% situándose cerca de la meta establecida para la inmunización universal de los niños menores de un año —80%— (véase cuadro VII).

En 1986, sólo tres países hispanoamericanos (Cuba, Costa Rica y Chile) y cinco caribeños (Antigua, Trinidad Tobago, Dominica, St. Kitts y Santa Lucía), habían alcanzado el objetivo de cubrir a los niños con una dosis de vacuna BCG, tres de DPT, tres de polio y una contra el sarampión.

En 1995, pocos meses antes de morir, James Grant ponderó los esfuerzos en favor de la inmunización infantil en los países pobres y los calificó como"uno de los grandes éxitos en el ámbito de la salud pública de este o de cualquier siglo".

Sin embargo, casi dos millones de niños del mundo siguen muriendo porque no se les inmuniza, cifra que en todo caso es tres veces menor que la registrada en 1974, cuando la OMS inició el Programa Ampliado de Inmunización (PAI).

De las cinco enfermedades inmunoprevenibles la peor es el *sarampión:* mata de un millón a dos millones de niños al año.

La *diarrea* es una afección que consiste en el drenaje excesivo de los líquidos corporales del niño enfermo y aún causa millones de muertes. El mal influye en la desnutrición: quita el apetito al niño, disminuye la ingestión de alimentos, reduce su absorción y consume calorías a través de la fiebre y en la reparación de tejidos.

Con la mezcla de azúcar y sales que contiene el sobre de rehidratación oral (TRO, "uno de los mayores adelantos médicos del siglo XX") las víctimas de diarrea disminuyeron de cuatro a menos de tres millones al año. Un sobre de TRO cuesta 14 centavos de dólar. Cinco veces menos que el refresco más conocido del mundo. Mientras tanto las enfermedades diarreicas siguen matando a casi tres millones de niños cada año.

Las muertes por *tos ferina* descendieron de 700 mil a 400 mil al año y las causadas por el *tétanos neonatal* que tienen origen en las deplorables medidas higiénicas durante el parto,

CUADRO VII. *Inmunización (porcentaje de población con inmunización completa, 1990-1992, más el año*

Países	*TB (1)*	*DPT (2)*	*Poliomielitis*	*Sarampión*	*Uso TRO (%) (1990-1994) (3)*
Haití	42	41	40	24	20
Bolivia	91	80	86	86	63
El Salvador	83	92	92	91	45
Perú	91	87	87	75	31
Honduras	95	95	95	94	70
Brasil	92	73	68	76	63
Guatemala	70	71	73	66	24
Paraguay	97	84	83	79	52
Nicaragua	89	74	84	74	40
Ecuador	100	80	78	100	70
Venezuela	95	63	73	94	80
Jamaica	100	93	93	82	10
México	98	91	92	94	81
Rep. Dominicana	64	83	98	87	37
Colombia	99	91	95	87	40
Argentina	100	97	84	95	80
Cuba	99	100	—	—	80
Trinidad-Tobago	—	85	85	79	75
Uruguay	99	88	88	80	96
Chile	96	92	92	96	90
Panamá	95	83	83	84	70
Costa Rica	97	38	88	88	78
Estados Unidos	—	88	79	84	—
Canadá	—	93	89	98	—

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia,* UNICEF, 1996.
(1) TB: Tuberculosis.
(2) DPT: Difteria, pertusis y tos ferina.
(3) TRO: Terapia de rehidratación oral.

bajaron de un millón a poco más de medio millón de víctimas anuales.

En la década de los setenta la erradicación de la *viruela* le representó al mundo un ahorro de mil millones de dólares anuales en gastos de vacunación y vigilancia. Igualmente, la desaparición total de la *poliomielitis* se encuentra en un momento decisivo. El número de niñas y niños paralíticos ha descendido de medio millón anualmente a 140 000 en 1992.

En otros ámbitos los progresos han sido más lentos. Tal es el caso de la lucha contra la *neumonía,* principal causa individual de mortalidad infantil y que que anualmente mata a cuatro millones de niños menores de cinco años. La enfermedad es más frecuente y grave en pequeños menores a los dos años de edad.

Poco conocido, el virus responsable de neumonías y bronquitis se introduce por las vías respiratorias y ataca directamente al pulmón, donde se aposenta. Desde allí afecta a los bronquios. Quienes lo padecen y logran recuperarse, lo pueden llegar a contraer nuevamente. Un equipo de investigadores mexicanos del Hospital Infantil Doctor Federico Gómez está tratando de determinar si la deficiencia de vitamina A es lo que origina este tipo de infección.

La vitamina A es un inmunorregulador que contribuye a prevenir la alta morbilidad y mortalidad por infecciones respiratorias y diarreicas. Su carencia causa ceguera a 330 mil niños cada año. El 60% muere al poco tiempo de haber perdido la vista.

Las cápsulas de vitamina A cuestan dos centavos de dólar. Su distribución a los 150 millones de niños en situación de riesgo, representaría un costo de seis millones de dólares anuales. Para solucionar este problema bastan cinco centavos de dólar anuales por persona.

Por falta de yodo en sus organismos treinta millones de latinoamericanos tienen bocio y cretinismo. Micronutriente del suelo, el yodo produce las hormonas tiroides. Su presencia es indispensable para el funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso. En cambio, su carencia es causa de abortos, de mortalidad neonatal, estatura reducida, sordomudez, retardo en la maduración sexual, del sistema muscular y el esqueleto. La ausencia del micronutriente en la dieta del niño en edad escolar afecta el crecimiento normal: disminuye su capacidad intelectual que lleva a la repetición y finalmente a la deserción escolar.

El 14.6% de la población centroamericana (4.6 millones de personas) padece ambas enfermedades. Para evitar el bocio basta con la yodación universal de la sal de mesa. El principal motivo de que no se aplique esta solución relativamente sencilla y de bajo costo responde a la poca conciencia de la gravedad del problema.

En 1954, el déficit de yodo en Guatemala era de tan sólo el 5% debido a una ley de yodación de la sal de mesa. El cumplimiento se descuidó y hoy la falta de yodo afecta al 22% de los escolares.

En Perú, la evaluación realizada en 1987 por el Programa Nacional de Control de bocio y cretinismo endémicos en 734 localidades de la sierra y la selva peruanas encontró que en el 88% de las localidades el bocio afectaba al 36% de los escolares. Entrevistadas, el 60% de las amas de casa desconocían que el bocio y el cretinismo eran enfermedades.

Otro mal padecido por 60 millones de personas y que anualmente mata más personas que el SIDA es la hepatitis B, enfermedad incurable que provoca cáncer de hígado y más casos de cirrosis hepática que el consumo de alcohol. Aproximadamente, 300 millones de personas son portadores crónicos de la hepatitis B.

El cuerpo puede superar la infección de hepatitis B que se transmite a través de diversos fluidos corporales: actividad sexual, contagio de sangre contaminada, transmisión placentaria de la madre y el niño antes de nacer y por lesiones cutáneas que son las principales vías de transmisión en la infancia. El contagio del virus puede producirse al jugar o cuando se comparte la misma cama y se padecen lesiones cutáneas como sarna, cortes y picaduras de insecto.

Hasta fines de la década pasada la vacuna para combatir la hepatitis B se obtenía a partir de la sangre de un portador del virus. Es decir que sólo podía producirse en pequeñas cantidades a un costo de 110 dólares. La ingeniería genética podría producir mayores cantidades de esta vacuna a un costo de 2.80 dólares por cada serie de inyecciones.

La aplicación a escala mundial de la vacuna contra la hepatitis B podría descender el precio a 1.50 dólares. La nueva vacuna ya se ha transformado en la primera inmunización contra el cáncer obtenida por mediación de la ingeniería genética. Inclusive, el sistema global de inmunización para distribuir las vacunas contra las seis enfermedades letales podría utilizarse antes del 2000 para controlar la hepatitis B, una de las mayores amenazas mundiales para la salud.

La vacuna milagrosa

Mortalidad y desnutrición, enfermedades ridículas que matan, padres desinformados y niñas-mamás, epidemias y pandemias, destrucción del medio ambiente...

¿Por dónde empieza el cuidado del recién nacido?

Existe una vacuna milagrosa. No se inyecta, es eficaz y tampoco se ingiere. Se mama. Viene del microcosmos y nos proyecta al universo: la leche materna, alimento vivo, la sustancia más compleja de la naturaleza.

Ninguna fórmula ha sido capaz de sustituir las cualidades nutricionales, bioquímicas, antialérgicas, antiinfecciosas e inmunológicas de la leche natural.

En las escuelas y facultades de medicina ya es motivo de estudio sus alcances biológicos, sicológicos, culturales y económicos.

Otros componentes de la leche humana son 200 sustancias que funcionan como mensajeros químicos entre la madre y el

395

hijo y juegan un importante papel en el desarrollo de la mucosa intestinal, en la regulación del apetito y la saciedad y en el desarrollo del sistema de inmunización.

Los anticuerpos de la leche materna protegen al niño de la gastroenteritis y de los trastornos respiratorios. Y por sus condiciones físicas, químicas y biológicas el alimento facilita el desarrollo de una flora intestinal normal que protege contra la colonización de otros agentes patógenos (bacterias y hongos).

La lactancia materna es un derecho del niño. Pero también de la madre pues a más de representar un anticonceptivo natural le ofrece cierta protección contra los embarazos demasiado seguidos. Sicológicamente, la muerte de un lactante supone el fin de la lactancia y estimula el factor "reemplazamiento". La muerte de un niño pequeño mueve a muchas parejas a compensar la pérdida de un hijo por un nuevo embarazo.

Por litro, la composición de la leche materna de mujeres bien alimentadas incluye proteínas, lactosa y grasas o lípidos. Investigaciones hechas en México con las madres otomíes mal alimentadas permitieron observar que su leche era baja en grasas lo que coincidía con el bajo consumo de lípidos. Normalmente las fuentes más importantes de lípidos son los alimentos de origen animal, productos que en el medio rural se consumen poco.

Los carbohidratos, vitaminas, proteínas y minerales que posee la leche natural, son los óptimos para el organismo del pequeño. La leche de vaca, compuesta para terneros, tiene mayor concentración de proteínas y minerales, más de las que requiere un bebé, por lo que pueden producirse efectos indeseables en su salud. Y la leche industrializada no combina bien con la pobreza. Las familias que carecen de la instrucción necesaria para leer las indicaciones del envase diluyen a menudo en exceso los preparados comerciales.

Si todos los niños fuesen alimentados exclusivamente con leche materna durante los cuatro a seis primeros meses de vida, el UNICEF calcula que se podría evitar la muerte de un millón de bebés que mueren por problemas asociados al manejo insalu-

bre de la alimentación artificial. Tal es el motivo, entre otros más, por los que se recomienda a la madre que amamante a su hijo y evite los productos sustitutos de calidad inferior.

Al empezar el decenio de 1990 el UNICEF invitó a las empresas fabricantes de preparados de leche en polvo a interrumpir por completo la distribución gratuita o subvencionada en maternidades y hospitales antes de finales de 1992. En principio, la Asociación Internacional de Fabricantes de Alimentos Infantiles aceptó acatar esta petición y se comprometió a cooperar. Sin embargo, se ignora cuán real ha sido esta aceptación.

Producir la leche necesaria para alimentar a un niño de cuatro meses representa para la madre el equivalente de unas 550 kilocalorías. Pero si la dieta es baja en calorías y apenas alcanza las 1 800 al día, a la madre le quedan muy pocas para dar de lactar. El cuerpo de las mujeres lactantes en estado de desnutrición realiza ajustes que consisten en movilizar su propia grasa y masa magra (músculo, vísceras, etc.). Esta masa es desbaratada por su organismo que la convierte en leche para su hijo.

En lugares sin acceso al agua potable, un lactante alimentado con biberón tiene mayores probabilidades de morir por diarreas que un niño amamantado.

La actriz mexicana Ofelia Medina, nos contó la historia de un grupo de universitarios de Guadalajara que fueron hasta Chiapas con donaciones para los indígenas.

> Llegaron muy felices con productos Gerber, pañales desechables, leches en polvo y biberones. Entonces yo les dije: queridos, regrésense con sus cosas a su casa. Me da mucha pena, se los agradezco mucho pero no queremos esto. No se puede ser generoso así. Esto no sirve. Entonces ellos dijeron que la carga era alimento para niños *[...]* Molesta, les dije que debían tener un mínimo de conciencia. El niño indígena debe mamar del pecho de su madre hasta los seis meses de vida por lo menos. Esta es la única forma de protegerlo de las leches en polvo que en las comunidades son mezcladas con agua sucia. Y si le damos estas leches elaboradas a un niño estamos siendo terriblemente irresponsables porque este niño puede morir de diarrea. Los alimentos Gerber son totalmente antiecológicos, no son naturales. ¡Cómo puede ser que jóvenes universitarios no reflexionen acerca de esto!

¡No al biberón!

En América Latina y el Caribe amamantar a los recién nacidos ha formado parte de las tradiciones familiares durante siglos. Con la aparición de la mamadera en los años 50, el amamantamiento pasó a segundo plano. La clase media empezó a usar la mamadera con leche de vaca como substituta del pecho y se reforzó el concepto de que este procedimiento era mejor y funcional.

Hace unos años, el 92% de las madres de Brasil daba biberón a sus hijos porque la empresa fabricante de leche Nestlé promocionaba su producto como el mejor alimento para el lactante. Entonces, Lucelia Santos, una de las actrices de más éxito, tuvo un bebé y decidió amamantarlo en vivo, mientras actuaba en una telenovela de moda, y el tema de la lactancia materna fue tratado en el guión de la historia.

En 1983 el gobierno de Brasil creó el Programa de Amamantamiento Materno para rescatar el hábito. El programa no sirvió para Brasil donde existe una gran resistencia a la lactancia y en cambio fue adoptado en Noruega. El Código de Normas para la Comercialización de los Alimentos para lactantes, aprobado en abril de 1988 por el Ministerio de Salud prohibió la publicidad y propaganda de las mamaderas y de comida para bebés, que no fue respetado.

Simultáneamente, se emprendió una campaña a favor de la lactancia materna. Años después los sondeos de opinión revelaron que el 85% de las mujeres brasileñas estaban convencidas de que la leche de vaca es la mejor para el ternero, la leche en polvo es la mejor para el industrial y la leche de madre es la mejor para el bebé.

365

El trabajo de la ONG "Amigas do Peito" tuvo un peso decisivo durante la Asamblea Constituyente de 1988 logrando ampliar la duración de la licencia por maternidad y la inclusión de la licencia por paternidad. En 1990, el grupo creó un proyecto cuyo objetivo era divulgar el amamantamiento en forma dinámica y divertida, demostrando que dar de mamar es un acto natural.

El programa "Amamantarte" incluyó visitas a determinadas regiones con fiestas, teatro, trabajos artesanales en arcilla, pintura, exposición de fotos todo girando alrededor de la lactancia. La mascota del grupo fue una muñeca de dos metros llamada "Mamalu" que tiene una hijita, Lumama, que era amamantada durante la presentaciones del proyecto. El programa creó un "trono" para que cualquier madre se siente en él a amamantar a su bebé y exorcizar el prejuicio que pesaba sobre la lactancia materna.

La idea nació en Buenos Aires en los años setenta, cuando la actriz brasileña Bibí Voguel conoció el movimiento "Ñuñu", organizado por médicos que instruían a voluntarias que, a su vez, orientaban a las madres en el periodo de lactancia. Rose Teikal, coordinadora de "Amigas do Peito" asegura que

> hasta las feministas redescubrieron el placer de la lactancia y rechazaron este acto como obligación y ahora se realizan con la maternidad. Ser madre no es más un sinónimo de esclavitud y sí un derecho de toda mujer.

Lo que más tortura a las madres sin experiencia es el llanto del niño. Pero el bebé llora por diversos motivos. Inclusive porque ésta es su única manera de expresarse. Además, no sólo necesita de su madre para mamar sino para estar cerca de ella, oir los latidos de su corazón y sentir su contacto físico.

El bebé tiene hambre física y también espiritual. La lactancia es su primera experiencia-emoción: estimula los sentimientos maternales de ternura y produce sensaciones físicas placenteras fortaleciendo las bases de su personalidad, autoestima, seguridad y autoimagen futura. Por su incidencia en la psicología temprana del niño la lactancia materna contribuye al equilibrio psíquico de la madre y facilita el vínculo esencial madre-hijo y la comunicación piel a piel.

La lactancia materna es alta en los países con los mayores índices de mortalidad y desnutrición infantil: en Bolivia y Haití, el 92% de las madres amamantan a sus hijos durante los tres primeros meses de vida.

En Brasil y Ecuador las mujeres poco instruidas amamantan en promedio cuatro meses más que las que tienen educación secundaria. En México, las mujeres lo hacen durante once meses en promedio pero este periodo se hace más corto en mujeres urbanas. En el Perú sólo el 40% de los niños menores de cuatro años reciben como único alimento la leche materna.

Por el contrario, en los países urbanizados, la proporción es menor y se practica por periodos más cortos. Así por ejemplo, en Venezuela y Uruguay sólo la mitad de las madres amamantan a sus hijos total o parcialmente y en Argentina apenas lo hace un 14% de las mujeres.

Lamentablemente, la práctica de los últimos años marcha en dirección contraria al nivel de modernización de cada país. Encuestas sobre demografía y salud realizadas muestran una mayor prevalencia de la lactancia materna en mujeres rurales y sin instrucción. A mayor pobreza del entorno, mayor riesgo de la lactancia artificial.

El ejercicio del derecho a la lactancia (y aun su reconocimiento) está perdiendo vigencia, sobre todo en sectores urbanos de la sociedad. Algunas madres creen que si bien es positiva la campaña mundial a favor de la leche materna no se puede exagerar ni convertir el tema en la panacea, más aún cuando muchas madres trabajadoras están imposibilitadas de cuidar a su bebé.

Entre los principales argumentos de las madres que rechazan dar el seno a sus bebés figura la falta de tiempo. Las jorna-

367

das de trabajo tienen, obviamente, mucho que ver. Si la madre tiene trabajo y está asegurada, cuenta con apenas dos meses para estar con el recién nacido. Después, el bebé suele quedar a merced de la abuela, la nana, la empleada, en guarderías o simplemente solos.

Autor de la historieta *No al biberón*, publicada por el UNICEF, Eduardo del Río (Rius), famoso caricaturista (o "monero", como le dicen en México), opina:

> En pocos hospitales y clínicas, se explica que entre las múltiples ventajas de la leche de mama figura la posibilidad de extraerla del pecho y guardarla en una taza limpia, conservándola en un lugar fresco y cerrado para que otra persona le dé su leche al bebé. Esta leche puede durar hasta diez horas. Y gracias a las propiedades de la leche natural, los bebés no se enferman o sufren con gases, agruras y otros trastornos.

En otros niveles económicos la actitud de las mujeres respecto a la lactancia sigue siendo controvertida. Algunas creen firmemente en la importancia de la leche materna. Otras toman el tema con reservas y se niegan a vivir la experiencia. Conciben la lactancia artificial como método moderno y "práctico" y ven en la lactancia materna una costumbre incómoda y anticuada.

Otro argumento común cae en el terreno de la estética. Muchas veces, presionadas por sus esposos, las mujeres piensan que lactar daña el cuerpo y la 'silueta ideal': "No quieren tener los senos caídos", dicen.

> Así es —*agrega Rius*—. Pero el riesgo de cáncer de mama es más común entre las mujeres que no amamantan. Por otro lado, las mujeres preocupadas por su figura ignoran que al dar de lactar la matriz retorna más rápido a su tamaño normal en tanto que por la energía que utiliza el organismo para producir la leche se reducen los kilos de más *[...]* Creo que la influencia de la TV en nuestra sociedad es enorme. Prácticamente, es la conductora espiritual en la vida de las personas. Los anuncios de publicidad y las telenovelas, proyectan la imagen de la mujer, "sofisticada", "consumista", "moderna", "independiente", "ejecutiva" y despojada de cualquier atributo maternal. La lactancia materna aparece como una transgresión a los cánones impuestos por la publicidad y la moda.
>
> Cuando son mamás, estas mujeres se dejan convencer por la publicidad y la autoridad del médico y por otros argumentos que la llevan a dejar de darle el pecho a sus bebés.

James Grant se lamentaba porque "la inmensa mayoría de los hospitales y servicios de maternidad se han apoyado trágicamente en el reparto gratuito de preparados de leche en polvo".

En la mayoría de los hospitales chilenos por ejemplo, se ha ido reemplazando el amamantamiento de los recién nacidos por leche sustituta. Otras maternidades han prohibido la leche de tarro.

El principal obstáculo es la desinformación, común hasta en los propios profesionales del área de obstetricia y pediatría. Muchas madres dicen que al completar el primero o el segundo mes el pediatra receta complementos para la alimentación del niño.

> Pediatras, ginecólogos o enfermeras —*añade Rius*— casi obligan a la madre a darle el biberón al recién nacido. Proponen sustituir la leche materna en base a otras de origen animal que producen las grandes empresas quimicofarmacéuticas y que hasta hace poco las anunciaban como un producto tan bueno como la leche de mama.

Los futuros profesionales del área egresan de la Facultad sabiendo apenas cómo recetar complementos alimenticios, sin que al mismo tiempo tengan noción de la real importancia de la leche materna. Hay médicos que no le dan tantos créditos a la leche materna. El pretexto es que el niño no sube de peso debido a que se le alimenta exclusivamente con leche materna.

—¿Cree Ud. que las mujeres tienen la solución en sus manos?
Rius: *¿En sus manos? ¡Las mujeres tienen la solución en sus pechos!*

❖ **Coll, César**
"Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio" (págs. 8 – 26) y

Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio*

POR CÉSAR COLL**



Este trabajo cuestiona la visión restringida de la educación, visión que contempla los diversos problemas sociales como responsabilidad directa y exclusiva del sistema educativo formal. En contraposición, el autor plantea que la educación, en sentido amplio, es una responsabilidad compartida por el conjunto de agentes sociales que ejercen una influencia educativa, por lo que son necesarias: 1) la apertura de un proceso de reflexión y debate público y colectivo que conduzca a un nuevo contrato social por la educación, y 2) la definición de políticas y planes que hagan posible dicho contrato y lo concreten en líneas de acción en el entorno comunitario inmediato. Finalmente, se ofrece una propuesta para la definición de políticas y planes educativos integrales sujetos al ambiente educativo en el que viven y se desarrollan sus destinatarios.

This article questions the restricted perspective about education, perspective which reflects the diverse social problems as a direct and exclusive responsibility of the formal school system. In opposition with this point of view, the author affirms that education in a wide sense is a responsibility that is shared by the whole of social agents who have an educative influence, and that therefore can be considered as necessary: 1) the opening of a public reflexion and debate process which can lead to a new social contract for education; 2) the definition of policies and plans which make this contract possible and concrete in action lines that have to do with the immediate community milieu. Finally, he proposes a solution for the definition of integral educative plans and policies depending upon the educational milieu of the people they are destined for.

369

UN NUEVO ESCENARIO PARA LA EDUCACIÓN

La educación ha sido en el transcurso de este siglo —y todo hace pensar que lo seguirá siendo en el futuro— uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas para luchar contra las desigualdades; enfrentar los fenómenos y procesos de segregación y exclusión social; establecer, ampliar y profundizar los valores cívicos y democráticos; impulsar el desarrollo económico y cultural, y para promover el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida de todos sus miembros. Sin embargo, hay pocas dudas de que, al igual que sucede con otros aspectos o ámbitos de la vida y de la actividad de las personas considerados no menos importantes y cruciales en las sociedades democráticas modernas —sanidad, vivienda, ocupación, bienestar social, etc.—, la manera como están organizados actualmente los sistemas educativos, las soluciones adoptadas para garantizar la prestación de los servicios educativos al conjunto de la población, e incluso la concepción misma de la educación que sustenta esta organización y estas soluciones, tendrán que experimentar cambios profundos para hacer frente a los desafíos del nuevo escenario económico, social, político y cultural que ha empezado a perfilarse en el transcurso de las últimas décadas y que se avizora ya con claridad en el horizonte.

En realidad, ninguno de los elementos que conforman este escenario —los cambios en los sistemas de valores, en la estructura del mercado laboral y en la organización familiar; el "déficit de socialización" (Tedesco, 1995, pp. 35 y ss.) producido por el debilitamiento de las instituciones de socialización primaria y secundaria, en especial del núcleo familiar y de la escuela; la introducción progresiva de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sus repercusiones sobre los modos y las relaciones de producción; la globalización económica y la mundialización de los mercados; la creciente homogeneización cultural, etc.— es nuevo en sentido estricto. Todos ellos han ido instalándose de forma paulatina en el transcurso de las últimas décadas. Lo que es nuevo es la conciencia de que, al confluir y generalizarse, acaban por configurar una nueva forma de organización social, política y económica que, más allá de las denominaciones diversas utilizadas para designarla —la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 1995), la sociedad digitalizada (Majó, 1997), la sociedad teledirigida (Sartori, 1998), la aldea planetaria (UNESCO, 1996), la sociedad red (Castells, 1997), etc.—, supone un cambio radical respecto a la situación anterior.

No es mi intención hacer aquí una disertación general sobre la naturaleza y alcance de este nuevo escenario ni sobre los elementos que lo conforman. Sería no sólo arriesgado de mi parte, sino también temerario. Me limitaré a destacar que la mayoría, por no decir la totalidad, de los analistas

* *Una versión de este documento fue presentada en el II Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos, La Habana, junio de 1999.*

** *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.*

César Coll (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 8-26

que han acometido esta tarea coinciden en señalar, desde perspectivas y preocupaciones muy dispares, tres puntos: en primer lugar, que el escenario que se dibuja en el horizonte próximo, y que tiende a consolidarse con una rapidez mucho mayor de lo que se esperaba hasta hace muy poco, conlleva el riesgo potencial de nuevas y poderosas formas y procesos de segregación y exclusión social; en segundo lugar, que la educación será una vez más, como lo ha sido en el pasado y lo es en la actualidad, el instrumento clave para neutralizar este riesgo y, en tercer lugar, que para poder seguir jugando este papel en el futuro, la educación deberá efrentar desafíos hasta ahora inéditos.

Sin embargo, es cada vez más evidente que no va a ser posible enfrentar estos desafíos sólo con ajustes más o menos puntuales de los actuales sistemas educativos. Algunos indicadores hacen pensar que no estamos simplemente ante una nueva edición o manifestación de la crisis casi permanente que caracteriza los sistemas educativos desde, por lo menos, finales de los años cincuenta (Ghilardi, 1993), es decir, desde prácticamente el momento en que se establecen los objetivos de generalización y universalización de la educación básica y obligatoria. Lo que ahora parece estar en cuestión no es tal o cual aspecto de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos, tal o cual aspecto del currículum o de la metodología de la enseñanza. Lo que parece estar en cuestión es la propia estructura del sistema educativo en su conjunto, sus finalidades y objetivos, en suma, su capacidad para ajustarse a los modos y formas de vida y para satisfacer las necesidades educativas —o lo que es lo mismo, las necesidades básicas de aprendizaje— de las personas en este nuevo escenario.

Resulta por ello altamente cuestionable la pretensión de abordar esta nueva situación armados exclusivamente con el "tradicional" discurso educativo renovador, la pretensión de afrontar desafíos inéditos con propuestas "viejas", incluso aceptando que a menudo se trata de propuestas que nunca han llegado a ser puestas en práctica o lo han sido sólo de forma parcial e insatisfactoria. Para decirlo en términos radicales, el reto que enfrentamos ya no es el de mejorar los actuales sistemas educativos, sino más bien el de revisarlos en profundidad y reconstruirlos en función de las características y de las exigencias que plantea la nueva situación. Y para acometer este reto hace falta un discurso educativo, planteamientos, categorías de análisis y estrategias de acción y de política educativa que difícilmente pueden ser los mismos que hemos utilizado y practicado hasta ahora.

Quizás convenga señalar, a este respecto, que las reformas educativas en curso, iniciadas en la década de los ochenta y principios de los noventa en numerosos países del mundo, están todavía pensadas, en mayor o menor medida según los casos, de acuerdo con el escenario anterior. De hecho, algunos de los problemas que encuentran para su implantación efectiva tienen su origen, a mi juicio, en este desfase. Son intentos de responder a problemas identificados y analizados de acuerdo con parámetros que, en ocasiones, empiezan a no ser

vigentes y que, muy probablemente, dejarán de serlo por completo en un futuro inmediato. Son reformas pensadas en función de una realidad social, política, económica y cultural cada vez con menos probabilidades de permanencia y de proyección hacia el futuro.

La reforma educativa española no constituye, en este sentido, una excepción. Los avances legislativos que se han producido en España en los últimos 15 años,[1] así como los cambios y transformaciones que ha posibilitado y está posibilitando este nuevo marco legal, han venido a compensar un retraso histórico[2] mediante la puesta en marcha de un proceso de modernización y homologación del sistema educativo español con los sistemas educativos de otros países europeos. La reforma educativa representa, a mi juicio, un intento de puesta al día del sistema educativo español,[3] intento que, de no frustrarse, puede situarnos en una posición similar a la de otros países —e incluso tal vez mejor, en algunos aspectos— para enfrentar los desafíos del nuevo escenario social, político, económico y cultural emergente en este final de siglo. Pero no va a permitirnos eludir, en ningún caso, el mencionado proceso de revisión y de reconstrucción.

Desde el telón de fondo que proporcionan las consideraciones anteriores, mi propósito en este trabajo es centrarme en dos aspectos que estarán previsiblemente en el centro del proceso de revisión profunda de los sistemas educativos que se anuncia como insoslayable. Son dos aspectos que remiten a otras tantas tendencias, hasta cierto punto convergentes, que empiezan a manifestarse con fuerza en el plano de las ideas y de las propuestas y que, si bien por el momento sólo han producido experiencias puntuales y todavía enormemente limitadas, están llamadas a tener, considero, una incidencia decisiva en un futuro no lejano sobre la organización y la prestación de los servicios educativos. Se trata, en primer lugar, del reconocimiento, cada vez más generalizado, de que es necesario revisar y ampliar el concepto de educación que subyace a la organización y el funcionamiento de la mayoría —por no decir la totalidad— de los sistemas educativos actuales, concepto que ha ido restringiéndose, sobre todo a partir de los años cincuenta, hasta identificarse de forma totalmente injustificada con la educación escolar y el proceso de escolarización. Y en segundo lugar, se trata de la convicción, también cada vez más extendida, de que es necesario y urgente revisar y reforzar las relaciones entre prácticas educativas y actividades ciudadanas, entre educación y ciudad.

De acuerdo con este propósito, organizaré el resto del trabajo en dos grandes apartados dedicados, respectivamente, a presentar ambas tendencias y a mostrar, por una parte, los desafíos que plantean a la educación básica y, por otra, las coordenadas que establecen para la revisión de los sistemas educativos actuales.

Vamos ahora a ocuparnos de la primera tendencia, que cuestiona la identificación entre educación y educación escolar, y postula, en contrapartida, la urgencia y la necesidad de ampliar el concepto de educación recuperando su sentido original.

César Coll (1999), vol. xx, núms. 83-84, pp. 8-26

HACIA UNA VISIÓN AMPLIA DE LA EDUCACIÓN

La educación es un concepto amplio que, en su sentido original, designa un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros, y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie: la herencia cultural. Desde siempre, los grupos humanos han utilizado simultáneamente diversos tipos de prácticas y actividades sociales, con el fin de facilitar a las nuevas generaciones el acceso a las formas y saberes culturales —conocimientos y creencias sobre el mundo, lenguaje e instrumentos para conocer la realidad y actuar sobre ella, tecnologías y técnicas, tradiciones, sistemas de valores, etc.— considerados fundamentales para la supervivencia colectiva y cuya apropiación individual se juzga necesaria, en consecuencia, para llegar a formar parte de ellos como miembros con pleno derecho.

Desde siempre, además, y en todo tipo de sociedades, la responsabilidad en la organización y conducción de dichas prácticas y actividades sociales ha estado a cargo de diferentes actores, y a menudo también de diferentes instancias que, desde su papel específico y su ubicación en la organización social, cultural y económica establecida, contribuyen conjuntamente al desarrollo personal y a la socialización de las nuevas generaciones, así como —en el caso de las sociedades abiertas— de las personas recién llegadas que se incorporan a ellas.

Desde siempre, pues, la educación en sentido amplio ha sido una responsabilidad compartida, en el seno de los grupos humanos, por diferentes actores que, en el marco de sus actividades habituales y de los escenarios en los que estas actividades se desarrollan, asumen conjuntamente el compromiso de satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros, y en especial de los miembros más jóvenes y de los recién llegados, ofreciéndoles la oportunidad de participar —u obligándoles a hacerlo, según los casos— en dichas actividades y en dichos escenarios. Sólo en muy contadas ocasiones, y nunca o casi nunca de forma generalizada y permanente, las actividades, los escenarios y los actores han sido única y exclusivamente actividades, escenarios y agentes educativos especializados. Por lo general, la influencia y la función educativa son valores añadidos a los motivos principales de las actividades que se llevan a cabo —cuidado familiar, producción económica, esparcimiento o diversión, culto religioso, etc.— y a los escenarios institucionales en los que éstas se desarrollan —familia, empresa o taller, iglesia, etc.—. Asimismo, los actores que asumen la responsabilidad de educar no son, en primera instancia, educadores especializados, sino padres y madres que, además de ejercer como tales, simultáneamente educan a sus hijos; maestros artesanos que, en tanto ejercen como tales, enseñan un oficio a los aprendices que se mueven a su alrededor; pastores religiosos que, mientras que cumplen con sus ritos, transmiten a sus feligreses una visión del mundo y un sistema de valores, etcétera.

373

Esta situación sufre un vuelco con el surgimiento de la educación escolar que supone, por primera vez, la puesta en marcha de ciertos escenarios institucionales —los centros educativos— y de ciertas actividades —las de enseñanza y aprendizaje—, cuyas función y finalidades única y exclusivamente educativas están orientadas al conjunto de la población y, lo que no es menos importante, supone la aparición de actores sociales especializados en la actividad de educar: el profesorado. Contrariamente a lo que sucede con otros agentes educativos, el ejercicio de la influencia educativa sobre sus alumnos no es un valor añadido a la actividad habitual del profesor, sino su motivo principal. Con la educación escolar surge la figura del profesional de la educación, sobre el que va a recaer, como luego veremos, buena parte de la responsabilidad ejercida hasta ese momento por otros agentes educativos.[4]

Conviene recordar que la educación escolar, y más concretamente la educación escolar básica y obligatoria, es en realidad sólo una, entre otras muchas, de las prácticas sociales que han utilizado los grupos humanos a lo largo de la historia para llevar a cabo esta tarea de socialización y promoción del desarrollo personal de sus miembros. Y es, además, una práctica social relativamente reciente que aparece en el siglo XIX vinculada a la transición de las sociedades señoriales y estamentales a la sociedad industrial. En su origen convergen dos planteamientos, netamente distintos entre sí, que no han dejado de confrontarse a lo largo de los años y cuyo predominio relativo da cuenta de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos y de las funciones que éstos cumplen ulteriormente en la práctica.[5]

Por una parte, encontramos la idea de que es necesario, en una sociedad industrial, contar con mano de obra cualificada capaz de enfrentar las exigencias de los nuevos modos de producción, de tal manera que es responsabilidad del Estado proporcionar esta cualificación a las clases populares desprovistas de los recursos necesarios para sufragársela. Por otra parte, está la idea de que el conocimiento es un patrimonio universal que, en una sociedad auténticamente democrática, debe ser accesible a todos los seres humanos sin exclusión alguna, siendo por lo tanto, también en este caso, responsabilidad del Estado garantizar la igualdad de oportunidades ante la educación. Mientras la primera idea es la aportación del Estado liberal y de la burguesía emergente del siglo XIX, la segunda hunde sus raíces en el pensamiento ilustrado y se desarrolla en el marco del Estado social y de las luchas sociales que inauguran el siglo XX. Los sistemas nacionales de educación, nacidos en la mayoría de los países en el siglo XIX al amparo del primer planteamiento, han ido incorporando a lo largo del siglo XX, y en mayor o menor medida según los casos, elementos del segundo. La universalización de la educación básica y obligatoria, su ampliación progresiva y los esfuerzos por incrementar y mejorar la capacidad de los sistemas educativos con el fin de ofrecer una educación para todos sin exclusiones, son algunos de los hitos que marcan esta evolución.

César Coll (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 8-26

Universalización educativa básica y obligatoria, y des-responsabilización social ante la educación

Con la implantación de la educación básica y obligatoria, su generalización a toda la población en edad escolar y su ampliación progresiva hasta alcanzar los ocho, diez e incluso once o más años en algunos países, la educación escolar ha ido adquiriendo en las sociedades contemporáneas, sobre todo a partir de los años cincuenta, una importancia y un protagonismo que no tienen equivalente con otro tipo de práctica educativa en la historia de la humanidad. Es cierto que nunca ha llegado a anular o a eclipsar por completo otras prácticas educativas como, por ejemplo, las que tienen lugar en el seno de la familia, en las relaciones de trabajo, en las actividades de ocio y tiempo libre o en las actividades sociales y comunitarias; pero también lo es, a mi juicio, que en ningún otro periodo histórico los grupos sociales han depositado tantas expectativas en un solo tipo de práctica educativa y le han exigido tanto, como en el caso de la educación escolar.

La educación escolar ha llegado a adquirir, en el imaginario colectivo, el estatus de instrumento por excelencia, no sólo para luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo y la socialización de todas las personas sin exclusión, sino también para hacerlo en las más diversas facetas y aspectos de la personalidad y del comportamiento humanos. La educación en sentido amplio —es decir, la educación entendida como el abanico de prácticas sociales gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de las personas— ha ido así restringiéndose hasta identificarse con una de sus modalidades o formas, la educación escolar, y ésta, a su vez, con la educación escolar básica y obligatoria, y con lo que se hace y sucede en las escuelas y en las aulas.[6]

Una de las consecuencias más negativas de esta identificación del todo —la educación— con lo que en realidad es sólo una de sus partes —la educación escolar y la enseñanza— ha sido la progresiva des-responsabilización social y comunitaria ante los temas educativos. Como resultado de esta identificación, la educación deja de ser percibida como una responsabilidad compartida, que asume la sociedad entera mediante la influencia educativa, ejercida por un conjunto de actores en un amplio abanico de prácticas y actividades sociales y, en su lugar, se instala la idea de que la educación, entendida básicamente como educación escolar, es responsabilidad del sistema educativo formal, que han de asumir fundamentalmente los y las profesionales que trabajan en él —es decir, el profesorado—, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos.

En este contexto de creciente desresponsabilización social ante la educación, el sistema educativo formal es visto al mismo tiempo como el responsable directo de todos los problemas relacionados con el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones, y como fuente y origen de las posibles soluciones a estos problemas. No hay prácticamente ningún aspecto o cuestión que escape a esta valoración: violencia juvenil; pérdida de valores cívicos y democráticos; intolerancia; comportamientos racistas y xenófobos;

consumo de drogas; hábitos alimenticios y conductas poco saludables; consumismo; bajo nivel cultural; descenso del interés por la lectura; escasos conocimientos científicos y tecnológicos; formación poco ajustada a las exigencias laborales; paro juvenil, etc. Sea cual sea el tema objeto de atención y de debate, las carencias e insatisfacciones relativas al proceso formativo de los niños y jóvenes acaban siendo invariablemente atribuidas, por acción u omisión, al sistema educativo y a la educación escolar, a lo que se hace mal o no se hace en la escuela. Asimismo, y sea cual sea la naturaleza y alcance de las carencias y de las insatisfacciones detectadas, la clave para corregirlas y superarlas se busca también invariablemente en el sistema educativo y en la educación escolar, en lo que debería hacerse mejor o en lo que debería hacerse y no se hace en la escuela.

El cuestionamiento del protagonismo excesivo de la educación escolar

Sin negar en absoluto que son probablemente muchas las cosas que aún no se hacen y que se podrían o deberían hacer en la escuela, y sin negar tampoco que hay aún muchos aspectos manifiestamente mejorables en la educación escolar, lo cierto es que las responsabilidades y expectativas que se proyectan a menudo sobre ella como consecuencia de este proceso de desresponsabilización social ante la educación, parecen superar ampliamente su capacidad para asumirlas y satisfacerlas. En efecto, cada vez es más evidente que los problemas antes mencionados, u otros de similar tenor y alcance, ni tienen su origen en la escuela ni pueden abordarse de forma plenamente satisfactoria únicamente desde la escuela.

El tema de la educación en valores es, a este respecto, un ejemplo sumamente ilustrativo. La escuela puede y debe educar a los niños y jóvenes en los valores cívicos y democráticos, en el respeto a las diferencias, en la solidaridad y en el compromiso con los débiles y los oprimidos, en el diálogo y la negociación como forma de resolver los conflictos, en el rechazo a la violencia y en el respeto a los derechos humanos fundamentales.

Sería ilusorio, sin embargo, esperar que la influencia educativa de la escuela pueda ser suficiente para compensar y neutralizar las influencias educativas adversas que se ejercen sobre los mismos niños y jóvenes desde múltiples ámbitos de la vida social, en los que rigen a menudo valores distintos, cuando no abiertamente opuestos, a los anteriormente mencionados.

Algo semejante sucede con la denuncia continua de las limitaciones y carencias del sistema educativo para acompañar a los alumnos y alumnas en la transición del mundo escolar al mundo del trabajo al término de la educación obligatoria, y de su incapacidad para proporcionarles una formación adecuada que les permita incorporarse con rapidez y solvencia a una actividad laboral remunerada. Incluso, como muestra con claridad meridiana la experiencia actual de implantación de la educación secundaria obligatoria en España, se tiene la pretensión de que el sistema educativo —especialmente el sistema educativo público— asuma un conjunto de problemáticas relacionadas con la aten-

César Coll (1999), vol. XX, núms. 83-84, pp. 8-26

ción a la diversidad, que tienen a menudo un claro origen social y que sólo pueden ser asumidas, debido a la multiplicidad de facetas que presentan, mediante una intervención coordinada desde diferentes sectores e instancias, entre los cuales ha de estar, por supuesto, la educación escolar, pero en ningún caso de manera exclusiva.[7]

En éstos aspectos, como en otros muchos de la educación, la función de la escuela es ciertamente importante, pero de ahí a responsabilizarla por entero de la educación y del desarrollo moral de niños y jóvenes, a exigirle que garantice el tránsito de los alumnos desde el mundo escolar al mundo del trabajo, o a pretender que asuma, canalice y resuelva por sí misma problemáticas graves de origen sociocultural y/o familiar, media un trecho que no sólo no es razonable recorrer, sino que cada día resulta más errado recorrer. Entre otras razones porque, al recorrerlo, se está atribuyendo a la educación escolar responsabilidades y funciones que no le competen en exclusiva, y que en ocasiones ni siquiera le competen en absoluto, condenándola así a un callejón sin salida y a no poder cumplir lo que se le exige o se espera de ella.

El argumento anterior cobra aún más fuerza, si cabe, con el auge de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sin lugar a dudas uno de los rasgos distintivos del nuevo escenario que está dibujándose en este final de siglo. De la mano de estas tecnologías, a los agentes, escenarios y prácticas educativas tradicionales —familia y escuela, fundamentalmente— han venido a sumarse con fuerza otros agentes, escenarios y prácticas educativas con influencia creciente sobre los procesos de desarrollo personal, de socialización y de formación de las nuevas generaciones. Cada vez hay menos dudas de que la participación de los niños y jóvenes en escenarios y actividades relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —televisión, redes telemáticas, materiales multimedia, etc.— tienen incidencia decisiva sobre su desarrollo personal y social, y sobre su proceso formativo. Aunque la educación escolar consiga incorporar con éxito a sus objetivos la alfabetización en las nuevas tecnologías —es decir, el conocimiento funcional de los lenguajes que utilizan— y sea capaz de llegar a utilizarlas con provecho como recursos metodológicos para la enseñanza, la ubicuidad y el uso creciente de estas tecnologías en los más diversos ámbitos de la actividad humana, las convierte de hecho en vehículos e instrumentos potenciales de prácticas educativas ajenas, en principio, a la escuela, y no necesariamente coherentes con sus objetivos y finalidades.

Otro factor que está contribuyendo a minar fuertemente la centralidad y el protagonismo casi exclusivo de la educación escolar es el relativo a la importancia creciente de lo que ha dado en llamarse la formación o el aprendizaje a lo largo de la vida. Los cambios que se están produciendo en la estructura del mercado de trabajo y en las profesiones sugieren que la formación inicial, con la que se identifica prácticamente la formación escolar, dejará de ser en el futuro una garantía para el desarrollo personal y profesional de las personas. Algunos analistas señalan que las generaciones que se for-

man actualmente en las escuelas y en los institutos tal vez deban cambiar de profesión —y no sólo de lugar de trabajo— varias veces en el transcurso de su vida laboral; también prevén que los miembros de estas generaciones tendrán que asistir, a lo largo de su vida, a nuevos e importantes avances del conocimiento científico y tecnológico, lo que les exigirá, para adaptarse a ellos, implicarse en nuevos procesos de formación. En suma, no podemos seguir apostando única y exclusivamente por la formación escolar inicial como garantía del desarrollo personal y profesional y como instrumento de cohesión social; el acceso a los procesos de formación a lo largo de la vida será tan importante a estos efectos en el futuro como lo ha sido hasta ahora la formación inicial. Y estos procesos de formación comportan nuevas necesidades educativas, nuevas necesidades de aprendizaje, que los sistemas educativos actuales, tal como están organizados, no parecen estar en condiciones de satisfacer.

La educación: una responsabilidad compartida

De las consideraciones anteriores se sigue la urgente necesidad de volver al sentido amplio original del concepto de educación y revisar, a partir de él, la manera como están organizados actualmente los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población. Esta organización y estas soluciones responden actualmente a una visión sumamente restringida de la educación —basada, recordémoslo una vez más, en la identificación *de facto* de la educación con la educación escolar, y de ésta con la educación escolar básica y obligatoria de los niños y jóvenes durante un periodo bien acotado de su vida— que tal vez no haya estado nunca plenamente justificada, pero que resulta manifiestamente inadecuada para enfrentar los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural de este fin de siglo.

Ahora bien, ampliar el concepto de educación hasta recuperar su sentido original, equivale de hecho a recuperar la idea de que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, y que ésta cumple facilitando a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y de prácticas sociales de carácter educativo. Equivale, en definitiva, a aceptar con todas sus consecuencias que, para afrontar los retos de todo tipo que tiene ante sí la educación en este fin de siglo y de milenio, no basta con el compromiso de la escuela y de los profesionales que trabajan en ella: se requiere además el compromiso y la responsabilidad compartida de la sociedad y de la comunidad en la que se inserta la escuela. Nótese que las afirmaciones precedentes van más allá de los tradicionales llamamientos a favor de una apertura de la escuela al entorno social y comunitario, e incluso de una participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa —alumnos, padres y madres, y profesores— en las actividades y en el funcionamiento de las escuelas y otras instituciones educativas.

A partir del principio de que la educación de los niños y jóvenes —y, por extensión, del conjunto de ciudadanos y ciudadanas— es una responsabilidad

César Coll (1999), vol. xx, núms. 83-84, pp. 8-26

compartida por todos los agentes sociales que ejercen una influencia educativa sobre ellos, dos son las ideas fundamentales que deben presidir, a mi juicio, la revisión propuesta. En primer lugar, la apertura de un proceso de reflexión y de debate público y colectivo que conduzca al establecimiento de un nuevo contrato social por la educación (Coll, 1998b), un contrato que establezca claramente las obligaciones y las responsabilidades de los diferentes agentes que operan, *de facto*, como agentes educativos en una sociedad determinada, y que permita definir con precisión qué funciones puede y debe asumir la escuela en este contexto: las que le corresponde asumir en exclusiva; las que ha de asumir en colaboración con otros agentes y escenarios educativos, y las que no puede ni debe asumir, limitándose su aportación, en caso de necesidad, a realizar una labor de apoyo y de contención.

En segundo lugar, la definición de políticas y planes que hagan posible este contrato social por la educación y lo concreten en líneas de acción (Coll, 1999b) para el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan los niños y jóvenes —y los ciudadanos y ciudadanas en general—, que es donde se encuentran los escenarios educativos en los que participan habitualmente y en los que operan los agentes sociales con mayor incidencia potencial sobre su desarrollo y socialización.

EDUCACIÓN, COMUNIDAD Y TERRITORIO: LA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Ahora abordaré la segunda de las tendencias a las que aludía en los comentarios introductorios, la relativa a la profundización de las relaciones entre prácticas educativas y actividades ciudadanas; entre educación y ciudad. En efecto, esta tendencia coincide con los argumentos en favor del regreso a una visión amplia de educación, con la propuesta de establecer un nuevo contrato social por la educación y con la idea de que este contrato se incorpore en políticas y planes concretos de actuación en el entorno social y comunitario en el que viven y se desarrollan los niños y jóvenes. La ciudad, entendida como el conjunto de personas que desarrollan actividades total o parcialmente interconectadas, o simplemente concurrentes, en un mismo espacio territorial, que afrontan proyectos, objetivos y problemas hasta cierto punto comunes o interdependientes, que se identifican en mayor o menor grado con una organización social con la que mantienen lazos de pertenencia y adhesión y que comparten diversos servicios y equipamientos colectivos, define precisamente este entorno comunitario inmediato. Así caracterizada, la ciudad puede ser tanto una ciudad en el sentido habitual del término —es decir, un núcleo urbano relativamente grande—, como parte de un núcleo urbano —barrio, distrito, etc.— o un área territorial —región, comarca, etc.— donde se asientan varios núcleos urbanos de tamaño más reducido.

El entorno comunitario inmediato: expresión de las necesidades educativas de la población

Esta tendencia adopta formas diversas en los diferentes países, e incluso en los

379

diferentes territorios dentro de un mismo país, en función de diversos factores como, por ejemplo, el grado de centralización o descentralización de los sistemas educativos, la historia y la tradición pedagógica, las competencias más o menos amplias de las administraciones locales en materia educativa, la riqueza del tejido asociativo comunitario, o incluso las opciones políticas e ideológicas que presiden la actuación de las administraciones educativas y de las que, sin serlo, tienen algún tipo de competencias en educación. Más allá de estas diferencias, sin embargo, la tendencia es general y apunta en todos los casos en la misma dirección: la elección del entorno comunitario inmediato como el espacio en el que es posible y deseable proponerse la articulación de las prácticas educativas —incluida la educación escolar—, para ponerlas al servicio de una mejor y más eficaz detección y satisfacción de las necesidades educativas del conjunto de los ciudadanos y ciudadanas que lo comparten.

Es en este entorno en el que cabe plantearse la exigencia de

> *vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones* (Torres, 1999, p. 52, subrayado en el original).

Es en él donde puede hacerse realidad la tarea de

> *romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación* (Tedesco, 1999, p. 31, subrayado en el original).

Es en él donde debe acometerse la búsqueda de un nuevo contrato social por la educación, a partir de un proceso de discusión y de reflexión conjunta sobre los objetivos y las finalidades de la educación. Es en él donde puede alcanzarse el compromiso colectivo y la responsabilidad compartida de la escuela y del resto de agentes sociales para la satisfacción de las necesidades educativas de los ciudadanos y ciudadanas, utilizando y optimizando para ello todos los recursos potenciales disponibles. Es en él, en suma, donde deben concretarse las políticas globales de educación que aspiran a no olvidar o perder buena parte de sus objetivos y finalidades en el camino que lleva desde su diseño y planificación a la puesta en práctica efectiva.

Son ya relativamente numerosos los proyectos, iniciativas y análisis[8] en los que puede rastrearse la tendencia que estamos comentando —desde las "comunidades de aprendizaje" (véase, por ejemplo, Barron *et al.*, 1995; Talberg y McLaughlin, 1993) hasta "la ciudad de los niños" (Tonucci, 1997)—, pero es quizás en el movimiento de Ciudades Educadoras, en el que participan ciudades de todo el mundo, incluidas un buen número de ciudades de países iberoamericanos, donde se manifiesta con mayor claridad. Así, en el prólogo de la edición de los documentos[9] del *Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, celebrado en Barcelona en el mes de noviembre de 1990, aparece ya formulada la pro-

César Coll (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 8-26

puesta de revisar el concepto de educación en el sentido apuntado:

> la familia y la escuela dejan de tener su papel exclusivo en la educación, para pasar a compartirlo con otras muchas instituciones y colectivos —tanto públicos como privados— que, cada vez de un modo más claro, manifiestan su voluntad de incidir sobre los ciudadanos, muy a menudo con efectos educadores (*Documentos finales del Congreso*, 1991, p. 9).

Y en esta misma línea, en la "Carta de Ciudades Educadoras" (Declaración de Barcelona), aprobada en el marco del mismo Congreso, aparece igualmente la idea de que es necesario revisar el papel de los municipios y las ciudades —el entorno comunitario inmediato de los ciudadanos y ciudadanas— a partir de una visión amplia de la educación. Más concretamente, en el principio 2 de la Carta se afirma lo siguiente:

> Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual sea el alcance de estas competencias, formularán *una política educativa amplia y con un sentido global* que comprenda *todas las modalidades de educación formal y no formal*, y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad (*Documentos finales del Congreso*, 1991, p. 117. Subrayado añadido).

Ahora bien, aunque, como se afirma en ese párrafo, lo importante es que las municipalidades definan una política educativa amplia y con un sentido global, sea cual sea el alcance de las competencias que detenten en materia de educación, lo cierto es que su margen de maniobra y su capacidad efectiva para definir y desarrollar políticas y planes de acción educativa en el marco de la ciudad, están altamente condicionadas por el alcance de dichas competencias y, más en general, por la manera en que está regulada, en cada caso, la distribución de las competencias y responsabilidades entre los diferentes niveles de la administración respecto a la planificación y gestión del sistema educativo.

Competencias y responsabilidades en la planificación y gestión de los sistemas educativos

La situación en este punto varía enormemente entre los diferentes países. En el caso español, por ejemplo, es evidente la contradicción que existe entre, por una parte, las competencias en materia educativa que la regulación atribuye a las administraciones locales y, por otra, la potencialidad —y en ocasiones, como sucede en el caso de Barcelona, la realidad—[10] del papel que pueden jugar los municipios en la prestación de servicios educativos al conjunto de sus ciudadanos y ciudadanas (Coll, 1998c). En la medida que esta situación tal vez no sea muy distinta a la que encontramos en otros muchos países iberoamericanos, quizás merezca la pena analizarla con más detalle.

Las competencias que la legislación española atribuye a los municipios en materia educativa, aparecen desperdigadas en diversos textos normativos promulgados en el transcurso de las dos últimas décadas.[11] Esta dispersión temporal hace que, sin incurrir en contradicciones de fondo, sea posible

discernir claramente sensibilidades diferentes en función del momento y del contexto social y político en que han sido elaboradas y promulgadas las normas. Sin embargo, cuando se analizan en conjunto, dos conclusiones emergen con claridad. En primer lugar, la distribución de competencias y responsabilidades entre los tres niveles de la administración pública —central, autonómica y local—, se refiere de forma casi exclusiva a la ordenación, organización, funcionamiento, planificación y gestión de la educación escolar, del sistema educativo regulado, en clara sintonía con la visión restringida de la educación antes analizada. En segundo lugar, la administración local no es considerada como una administración educativa, es decir, no se le atribuyen competencias en la programación general de las enseñanzas ni en la planificación y gestión de la educación básica y obligatoria. Las únicas competencias que se le atribuyen son las relacionadas con la obligación de proporcionar suelo edificable para la construcción de centros educativos, así como la de asumir la conservación, mantenimiento, limpieza y vigilancia de los edificios escolares.

Ciertamente, la legislación atribuye a las administraciones locales otras muchas competencias en materia educativa, aunque siempre en términos de colaboración y participación con las administraciones central y autonómicas que son, en realidad, las únicas administraciones educativas en sentido estricto. Dos son las fórmulas habitualmente utilizadas para describir estas competencias: "la administración educativa podrá establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales con el fin de [...]"; o bien "las administraciones locales podrán colaborar con la administración educativa para [...]". Y detrás de estas fórmulas encontramos referencias a un amplio abanico de aspectos y niveles educativos más o menos directamente relacionados con la educación escolar: la educación infantil, la educación de las personas adultas, las enseñanzas artísticas, la educación especial, la enseñanza de lenguas extranjeras, los programas de transición del mundo educativo al mundo del trabajo, la participación de las familias en el funcionamiento de los centros escolares, la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, la formación del profesorado, la innovación educativa, la salud de los escolares, el transporte escolar, los comedores escolares, las actividades extraescolares y complementarias, la orientación profesional, la detección de necesidades educativas de la población, etcétera.

Hay pues un reflejo en la normatividad, por así decirlo, de cierta conciencia de la importancia de las administraciones locales en la organización y prestación de servicios educativos al conjunto de la ciudadanía, pero en el momento de concretarla se limita a aspectos periféricos o complementarios a la educación escolar, cuya organización, planificación y gestión sigue estando reservada exclusivamente a la administración educativa central o autonómica, de acuerdo con un esquema abiertamente homogeneizador. Más aún, estos aspectos complementarios o periféricos contemplados como competencias compartidas entre la administración local y la administración educativa correspondiente, dependen claramente en su concre-

César Coll (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 8-26

ción, por la manera como aparecen definidos, de la iniciativa y de la voluntad de la segunda para establecer convenios y acuerdos de colaboración con la primera, y para transferirle los recursos económicos necesarios para financiarlos.

Si comparamos esta situación con la manera como se plantea la competencia en otros países europeos, encontramos un elemento común y otro claramente distinto. El elemento común es que, en la mayoría de estos países, lo relativo a las competencias se refiere también de forma prioritaria a la educación escolar y al sistema educativo regulado. El elemento diferenciador es que, como ponen de relieve los análisis comparativos (Oroval, 1998), la situación más extendida en estos países es la de un reparto equilibrado de las competencias educativas, y también lógicamente de los recursos necesarios para ejercerlas, entre la administración central, las administraciones regionales o estatales —en los países con una organización del Estado de tipo federal o confederal— y las administraciones locales. En la mayoría de los países europeos, las corporaciones locales asumen buena parte de las competencias relacionadas con la planificación y gestión de la educación escolar, especialmente en los niveles de la educación básica y obligatoria, y cuentan con los recursos económicos necesarios para ejercerlas, en aplicación estricta del principio de proximidad: es decir, aquél según el cual hay que acercar el centro de decisiones a los ciudadanos y ciudadanas con el fin de asegurar, a partir de un conocimiento directo de sus necesidades, la mejor manera de satisfacerlas y la mejor asignación y uso de los recursos existentes.

Como señalábamos más arriba, es indudable que un marco de competencias como el que actualmente tenemos en España, resulta poco propicio para la definición e implantación de políticas y planes que impulsen y concreten el contrato social por la educación (Coll, 1999b), en el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan los niños y jóvenes. El alejamiento de los centros e instancias de decisión, planificación y gestión de los contextos particulares donde tienen lugar los procesos formativos, acaba teniendo inevitablemente un efecto homogeneizador sobre el conjunto del sistema educativo que se ajusta mal a la visión amplia de la educación y a las implicaciones que de ella se derivan. Siendo sin embargo urgente, a mi juicio, corregir esta situación,[12] es necesario subrayar que el problema no puede plantearse sólo en términos de competencias, y no se resuelve con la simple y pura atribución a las administraciones locales de mayores competencias en materia educativa. Un cambio en este sentido, con la correspondiente reasignación y redistribución de los recursos económicos, es sin lugar a dudas muy conveniente, y casi necesario, para romper el pesado manto homogeneizador que pesa sobre la organización y funcionamiento de nuestros sistemas educativos. Pero no es en ningún caso suficiente. Se requiere, además, la voluntad y la capacidad de articular el conjunto de prácticas, escenarios, agentes y recursos educativos presentes en el entorno comunitario, a fin de ponerlos al servicio de la detección y la satisfacción

383

de las necesidades educativas —o lo que es lo mismo, de las necesidades básicas de aprendizaje— de las personas que lo integran. Ésta es justamente la idea que preside la propuesta estratégica de impulsar la elaboración de planes educativos integrales territorializados.[13]

La elaboración de planes educativos integrales territorializados: una estrategia para la acción

De acuerdo con los planteamientos expuestos hasta el momento, las características más importantes que deberían tener estos planes y las exigencias a las que debería responder ineludiblemente su proceso de elaboración, pueden enunciarse brevemente los siguientes ocho puntos:

1. Han de responder a una visión amplia y sistémica de la educación, es decir, contemplar el conjunto de escenarios, prácticas y agentes educativos que operan de hecho en el territorio al que pertenecen, y tener en cuenta sus características particulares, tanto en lo que concierne a las potencialidades que encierran para la educación y la formación de las personas en sus diferentes vertientes y facetas, como a las limitaciones que comportan en relación con otros territorios y entornos comunitarios.
2. Han de partir de la detección, análisis y valoración de las necesidades educativas concretas y de las necesidades básicas de aprendizaje de la población —aceptando, por lo tanto, que pueden variar considerablemente de un territorio a otro— y orientarse a su satisfacción mediante la acción coordinada de todos los escenarios, prácticas y agentes educativos presentes, y el uso de todos los recursos educativos disponibles —que pueden variar también considerablemente de un territorio a otro.
3. Han de tener un carácter profundamente participativo, tanto en lo que se refiere a su elaboración, como a su desarrollo y conducción. En ellos han de implicarse y comprometerse activamente los maestros, los profesores y los responsables de la planificación y la gestión de los servicios educativos formales en el ámbito de la comunidad o del municipio. Pero no sólo ellos. En la medida en que el objetivo último es poner al servicio de la detección y satisfacción de las necesidades educativas de la población todos los recursos disponibles en el entorno comunitario, ninguna instancia, ningún colectivo, puede quedar en principio al margen del proceso.
4. Han de establecer con claridad —a partir de una valoración conjunta de las necesidades educativas de la población, de las prioridades que se consideren para satisfacerlas y de los recursos disponibles— los compromisos y responsabilidades de todas las instancias y agentes educativos implicados, con atención especial al papel nuclear que juegan a este respecto los centros educativos y el profesorado.
5. Han de contar con una instancia única de planificación, conducción y supervisión que integre a los responsables de los diferentes niveles y

César Coll (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 8-26

sectores de la administración —central o federal, regional o estatal y local— que operan en el territorio y cuya actuación puede tener, directa o indirectamente, repercusiones sobre la educación y los procesos formativos de los ciudadanos y ciudadanas. Sólo mediante una instancia única de esta naturaleza puede conseguirse una unidad de acción y de planteamientos internivelar y multisectorial (Torres, pp. 30-31), que neutralice la tendencia de los diferentes niveles y sectores de la administración a actuar por separado, atendiendo a sus propios objetivos, prioridades y dinámicas internas.

6. Han de gozar de un amplio margen de autonomía en su implantación y desarrollo que permita ajustarlos de forma progresiva —y sin necesidad de hacer frente a los complejos y a menudo lentos trámites burocráticos habituales— a la evolución continua y cada vez más acelerada de las necesidades educativas de la población.
7. Han de incluir en su propia definición procedimientos y estrategias para la evaluación y valoración sistemática y rigurosa de los logros que vayan consiguiendo y de las dificultades que puedan surgir en su desarrollo, así como prever los recursos necesarios para llevarla a cabo con garantías.
8. Han de tener asegurados los recursos económicos y técnicos necesarios para su implantación y desarrollo, y ser objeto de un tratamiento diferencial en la asignación de presupuesto, velando especialmente por compensar las carencias y limitaciones de los territorios y de las comunidades más impedidos para generar o utilizar los recursos propios.

Admito sin reservas la dificultad de poner en marcha, de forma inmediata y con carácter general, en lo que concierne a la educación básica, políticas organizadas en torno a planes educativos integrales territorializados con estas características. En ocasiones, puede ser un planteamiento pura y simplemente inviable, al no darse las condiciones mínimas necesarias para intentarlo; en otras, tal vez sea sólo posible respetar algunas de las características y exigencias señaladas; en otras muchas, sin embargo, las resistencias y dificultades pueden tener más bien su origen en el predominio de una visión sumamente restringida de la educación y de una filosofía homogeneizadora en la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos que no son, a todas luces, las más apropiadas para enfrentar los desafíos del nuevo escenario social, político, económico y cultural que se dibuja en este fin de siglo.

En cualquier caso, los argumentos expuestos en las páginas precedentes dejan pocas dudas, a mi juicio, sobre la necesidad de recuperar el compromiso y la corresponsabilidad social y ciudadana con la educación como una de las claves para afrontar estos desafíos. La definición de políticas y planes concretos de actuación fuertemente anclados en el territorio y en el entorno comunitario en el que viven y se desarrollan las personas, puede ser una buena estrategia para avanzar en esta dirección. Sería conveniente que, con todas las cautelas y precau-

ciones que es necesario adoptar cuando se acometen procesos de cambio y transformación educativa, empezáramos a explorar de manera más sistemática y rigurosa, y también menos voluntarista de lo que se ha hecho hasta ahora, la puesta en práctica y la viabilidad de esta estrategia, allá donde se den las condiciones mínimas necesarias para intentarlo.

Referencias

AA. VV. (1991), *Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores, Documents finals*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

BARRÓN, B. *et al.* (1995), *Creating contexts for community based problem solving: the Jasper Challenge Series*, en C. Hedley, P. Antonacci y M. Raninowitz (eds.), *Thinking and literacy: the mind at work*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

CASTELLS, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Madrid, Alianza.

COLL, C. (1998a), "La psicologia de la instrucció i les pràctiques educatives escolars", en C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció* (21-98) Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

— (1998b), "Educació i activitat ciutadana: una necessitat i un compromís. Conferència pronunciada amb motiu del lliurament del XXè Premi d'Educació Josep Pallach", 16 de junio de 1998 (mimeo.).

— (1998c), "Competències i responsabilitats en educació: el Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona", Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona (mimeo.).

— (1999a), "L'Educació Secundària Obligatòria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu", en *Temps d'Educació*, en prensa.

— (1999b), "Educación, escuela y comunidad: a la búsqueda de un nuevo compromiso", en *Pátio. Revista Pedagógica* (en prensa).

COLL, C. y R. Porlán (1998), "Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española", en *Investigación en la Escuela*, núm. 36, pp. 5-29.

Comisión Europea (1995), *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DELVAL, J. (1990), *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Federació de Moviments de Renovació Pedagógica de Catalunya (1999), "Educació, sistema educatiu i món dels aprenentatges en la societat actual", en *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 19, pp. 5-24.

GENOVARD, M. (1998), *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Barcelona, Herder.

GHILARDI, F. (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona, GEDISA.

GÓMEZ Llorente, L. (1998), "Principios de la escuela pública", en AA. VV., *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*, Madrid, Fundación Cívica y Asistencial CIVES.

GÖRLITZ, D. *et al.* (eds.) (1998), *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships*, Berlín, Walter de Gruyter.

Institut D'Educació de Barcelona (1998), "Projecte Educatiu de Ciutat", en *Barcelona Educació*, Monografía núm. 2.

MAJÓ, J. (1997), *Chips, cables y poder*, Barcelona, Planeta.

OROVAL, E. (director) (1998), *Estudi del sistema educatiu espanyol amb especial referència a l'organització competencial i al finançament. Una aproximació des de l'àmbit local*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Alcaldia, Gabinet Tècnic de Programació.

PUELLES, M. de (1996), "Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria", en M. de Puelles (coord.), *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.

SARTORI, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Barcelona, Taurus.

SOLÉ, I. (1998), "Las prácticas educativas como contextos de desarrollo", en C. Coll (coord.), *Psicología de la educación*, Barcelona, EDIUOC/EDIHASA.

TALBERT, J. E. y M.W. McLaughlin (1993), "Understanding teaching in context", en D.K. Cohen *et al.* (eds.), *Teaching for understanding: challenges for policy and practice*, San Francisco, Jossey-Bass.

— (1999), "Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació", en AA. VV., *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. II, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació.

TEDESCO, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.

TONUCCI, F. (1997), *La ciutat dels infants*, Barcelona, Barcanova.

TORRES, R.M. (1999), "*Educación para todos: la propuesta, la respuesta*", documento presentado en el panel "Nueve años después de Jomtien", Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 de abril de 1999 (mimeo.).

UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.

386

Notas

1 *Durante este periodo se han promulgado las tres grandes leyes que regulan en la actualidad el sistema educativo español: la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación —LODE—, en 1985; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español —LOGSE—, en 1990, y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos —LOPEGCE—, en 1995.*

2 *Conviene recordar que el sistema educativo español estuvo regulado hasta 1970 por una ley centenaria, la Ley Moyano, aprobada en 1857 y vigente, con escasas modificaciones, hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, con la que se inicia de hecho el proceso de modernización de la educación en España.*

3 *Véase, por ejemplo, Coll y Porlán (1998) y Coll (1999a).*

4 *Un análisis más detallado de las semejanzas y diferencias entre prácticas educativas escolares y otros tipos de prácticas educativas puede consultarse en Solé (1998) y Coll (1998a).*

5 *Véase, por ejemplo, los análisis de Delval (1990), Puelles (1996) y Gómez Llorente (1998) del peso relativo y la tensión continua entre ambos planteamientos en lo que concierne fundamentalmente a la evolución de la educación escolar en España.*

6 *En una línea argumental similar a la aquí desarrollada, Torres (1999) ha analizado recientemente la restricción experimentada por el concepto de educación básica a partir de su formulación en los documentos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990). Según Torres, la educación básica se ha "encogido", quedando de hecho restringida, en la mayoría de las interpretaciones, a la educación escolar, y dentro de ésta, al acceso a la educación primaria. En el origen de esta restricción se encuentra, a mi juicio, el protagonismo exclusivo, y por momentos excluyente, que ha ido adquiriendo la educación escolar respecto a otros tipos de prácticas educativas en el transcurso del siglo XX.*

7 *El texto siguiente, cuya autoría corresponde a la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, ilustra con claridad esta responsabilidad, a todas luces excesiva, que se proyecta sobre la educación escolar en el caso de la atención a la diversidad:*

> *A menudo, la escuela pública ha de cumplir también una función asistencial y compensadora de las desigualdades. La sociedad no tiene institucionalizadas formas de intervenir para hacer frente a las necesidades sociales que van surgiendo. Ello hace que, a menudo, y por el hecho de ser el sistema que más universalmente atiende a la población, lleguen al sistema educativo demandas que no se corresponden con sus finalidades. Sin tener en cuenta que los centros educativos sólo disponen de instrumentos pedagógicos y que a menudo estos instrumentos no son los adecuados para intervenir en determinados problemas socioculturales y/o familiares.*
>
> *Aunque no dudamos de la fuerza de la pedagogía, estamos lejos de pensar que sólo con la acción educativa [escolar] mejoraremos la problemática que genera nuestro sistema económico y cultural. O que sólo con la escuela podremos transformar el mundo (FMRPC, 1999, p. 14).*

8 *Ver, por ejemplo, Gennari (1995) y Görlitz et al. (1998) como dos manifestaciones netamente contrastadas de esta misma tendencia.*

9 Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Documents Finals, *Barcelona, 26-30 de noviembre de 1999. Ajuntament de Barcelona, abril de 1991.*

10 *La ciudad de Barcelona es un ejemplo claro en este sentido. La municipalidad de Barcelona es titular de una red de 70 centros educativos (23% aproximadamente del total de centros educativos públicos de la ciudad), que cubren prácticamente todos los niveles y tipos de enseñanza —escuelas infantiles, colegios de educación infantil y primaria, institutos de enseñanza secundaria, centros de enseñanzas musicales y artísticas, centros de educación de las personas adultas, centros de educación especial—, con cerca de 1 200 profesores y 10 500 alumnos. Esta red de centros, junto con diversos servicios educativos dirigidos al conjunto de la población escolar y las obligaciones derivadas del cumplimiento preceptivo de las competencias obligatorias en materia de educación —suelo edificable para la construcción de centros escolares y conservación, mantenimiento, limpieza y vigilancia de estos centros—, convierten de hecho la municipalidad de Barcelona en una administración profundamente implicada en la educación y formación de sus ciudadanos y ciudadanas, tanto por la incidencia de los servicios que ofrece como por la cantidad de recursos que gestiona; una administración, además, que, tal como en otros grandes núcleos urbanos, recibe continuamente las demandas y solicitudes de los ciudadanos y ciudadanas para seguir incrementando sus servicios educativos y está sometida a fuertes y continuas presiones en este sentido.*

11 *El artículo 27 de la Constitución de 1978; la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación —LODE, 1985—; la ley Reguladora de los Consejos Escolares —1985—; la ley Reguladora de Bases de Régimen Local —1985—; la ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE, 1990—; la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes —LOPEGCD, 1995—; y los Decretos y órdenes que desarrollan estas leyes.*

12 *El análisis efectuado muestra que el proceso de descentralización experimentado por el sistema educativo español, con la configuración del Estado de las Autonomías establecido en la Constitución de 1978, se ha limitado exclusivamente a la transferencia de competencias educativas desde la administración central a las administraciones autonómicas, sin que se hayan producido hasta ahora avances significativos en el siguiente escalón, el relativo a la transferencia de competencias educativas desde las administraciones educativas a las administraciones locales.*

13 *En tal sentido debe interpretarse la iniciativa reciente de la ciudad de Barcelona y de otras ciudades que comparten la filosofía del movimiento de Ciudades Educadoras para impulsar sendos procesos de elaboración de lo que ha dado en llamarse "Proyectos educativos de ciudad".*

Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?

Medina Melgarejo, Patricia

"Normalista o Universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?" (págs. 93–104) ambos en Revista "Perfiles Educativos" CESU – UNAM, Vol. 21, Época III, 1999, Nos. 83 – 84

El presente trabajo compara las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios, interpretando los procesos de identidad que definen y sostienen estas dos prácticas profesionales. Ello implicó la deconstrucción de los discursos sociales en sus terrenos de recreación, para comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales. Con ese fin se elaboraron referentes mediante un análisis generacional, en cuanto a la situación de los docentes en el ámbito normalista y en el universitario. La interpretación de los sentidos compartidos por los docentes, se efectuó a partir del análisis de la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, las vías de participación institucional, la condición de género y el origen social.

This article compares the professional trajectories of normal and university teachers by interpreting the identity processes which define both professional practices. This implied the deconstruction of the social discourses in their domains of re-creation, in order to understand the meanings of personal histories and professional trajectories. To this purpose referents were established by means of a generation analysis about the teachers' situation in the normal and university domain. The interpretation of the meanings that are shared by the teachers was based on the analysis of the ways of insertion to the academical structures, the formation background, the ways of institutional participation, the gender condition and the social origin.

388

La formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de distintas políticas en el transcurso de la década de los ochenta. En el ámbito mundial, y particularmente en nuestro país, se ha reflejado como una recomposición importante del sector normalista. Así pues, se gestaron transformaciones sintomáticas en este espacio que articula los proyectos encaminados hacia la escuela pública en el ciclo básico con las definiciones profesionales de la educación superior.

Esta forma de intervención se denominó "universitarización" de la formación magisterial,[1] y fundamentalmente se sustenta, en la concepción de "la profesionalización" de la docencia normalista, por medio de "la elevación" a estudios de licenciatura que, en la práctica, se ha traducido en el aumento del número de años de formación para poder enseñar. En consecuencia, se produjo una marcada tendencia de incorporación del sistema de formación normalista a las redes universitarias, dependiendo, claro está, de las tradiciones y formas de organización de los distintos sistemas educativos de cada país.[2]

En México, esta tendencia de "elevación de los estudios normalistas al nivel de licenciatura" fue interpretada mediante la política gubernamental denominada revolución educativa. Al emitir el decreto por el cual la educación normal adquiere el carácter de licenciatura se generó un impacto significativo en la matrícula de estudiantes y las condiciones de los formadores de docentes en las normales;[3] aunado a esto, se mantuvieron por más de doce años (hasta 1996) en una "reestructuración inacabada" (Cabello, 1995).

En este contexto, la presente investigación inició en 1994.[4] Las preguntas que en ese momento sustentaban la búsqueda eran: ¿qué va a ocurrir con la educación normal en México? ¿Es vigente? ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de normalismo? ¿Es viable la incorporación de las normales a las universidades? ¿Son extremadamente diferentes las formaciones normalista y universitaria? ¿Son polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?

La búsqueda la centré en el análisis del impacto de las políticas en los sujetos y en las formas de articulación de sus identidades profesionales para comprender las distancias significativas entre las identidades profesionales de los docentes normalistas y las de los universitarios, e interpretar sus convergencias, divergencias y, sobre todo, los sentidos sociales y culturales, reconociendo la historicidad de los procesos. En este sentido, establecí ejes de indagación a partir de la comprensión de las trayectorias profesionales y de las historias personales de los docentes universitarios y normalistas, todo ello en el contexto de la compleja construcción social de los espacios educativos públicos.

Si bien la opción, en nuestro país, no fue fusionar a las escuelas normales con las universidades, convirtiendo a las primeras en facultades de educación, como fue la experiencia en otros países de América Latina,[5] sino más bien mantener a estas escuelas dentro del sistema de formación de docentes, restringiendo el acceso y expansión de las mismas. Actualmente, una "nueva" transforma-

Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco, y profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM.

389

ción de los planes de estudio de las escuelas normales del país se anunció en 1996 y fue puesta en marcha en 1997.[6]

La relación entre escuela básica pública y la formación de sus docentes en los espacios institucionales normalistas representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa que permitirá poner sobre la mesa una serie de procesos sociales, culturales e históricos para dar lugar a una discusión sobre las opciones de futuro, presentes en los contextos educativos.

ENTRAMADO METODOLÓGICO Y ELEMENTOS DE ANÁLISIS SOBRE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES

Las diferencias entre los docentes como sujetos ubicados (Rosaldo, 1991) son producto de la condensación de procesos en la trama de relaciones que han constituido al personal académico docente, lo cual produce la recreación de redes políticas institucionales y profesionales.

Los elementos que intervienen en la recreación del ser docente en una institución son, entre otros: la forma de inserción a la estructura académica; los antecedentes de formación, institucionales y de carácter generacional; las formas de participación institucional; la condición de género y el origen social. Éstos fueron redefinidos durante la investigación, sirviendo de ejes analíticos para la selección de informantes y para la ubicación de otros sujetos, lo que implicó un análisis profundo de los elementos que articulan el tránsito entre la experiencia de vida y los referentes constituidos mediante la incorporación a determinadas prácticas y espacios sociales.

Para comprender la narración de los sujetos como vehículo de expresión y como procesos de construcción y reconstrucción de significados, fue necesario el abordaje del contexto social en la interpretación de los "discursos que anduvieron en ellos" (Saltalamacchia, 1987), para configurar las "pistas" sobre los distintos sentidos compartidos por los profesores normalistas, universitarios e híbridos, mediante las continuidades, rupturas y transiciones en la reconstitución permanente de sus referentes de acción social.

La manera en que cada grupo y/o individuo se hace la pregunta: "¿quiénes somos?", definirá y representará las posibilidades de respuesta en contextos específicos, que se traducirán en distintos niveles de realidad. Al mismo tiempo, cuando se interpreta la identidad-socialización que integra a los sujetos en prácticas y acciones cotidianas, esta compleja articulación se manifiesta en procesos de cambio y crisis, tanto individual como social (Dubet, 1989 y Portal, 1994).

La verticalidad del análisis de cada relato de vida y trayectoria profesional, y la horizontalidad en la contrastación entre historias y procesos compartidos de los maestros, posibilitó el "amarre" de cruces entre las historias y los elementos que articulan los referentes compartidos de identidades profesionales en construcción, a partir de "terrenos" históricos y sociales.

En este sentido, partí de la reconstrucción de las perspectivas de la generación de maestros formados entre 1980 y 1990, para constituir, retrospectivamente, el eje articulador del análisis de los procesos compartidos que forman los referentes del quehacer

Patricia Medina Melgarejo (1999), vol. xxi, núms. 83-84, pp. 93-104

magisterial. Analicé con detenimiento el contexto de esa generación, pues las otras, reconocidas en el tránsito de la construcción de la investigación, son analizadas de manera puntual. El proceso contenido entre los años ochenta y lo transcurrido entre 1990 y 1997 constituye lo que he denominado crisis y ruptura, lo que ha desencadenado una transición y cierre de la red normalista.

El planteamiento conceptual fue trabajar la articulación de tres niveles analíticos y sus cruces. El primero se refiere a la historia de vida y la trayectoria profesional de cada docente; el segundo se establece a partir de la construcción de contextos sociales que definen scursividades históricas, y el tercero se refiere a la articulación de los procesos compartidos entre los sujetos.

Establecí las categorías que en principio permiten comprender la dinámica entre el contexto histórico y los procesos sociales que conforman la historia particular de los profesores entrevistados. Después articulé un eje cronológico sobre la familia, la infancia, las decisiones en la escolaridad, las ciones en la formación y el acercamiento al normalismo o a la universidad, los cuales, en su conjunto, representan cronológicamente la trayectoria de vida y profesional de un profesor.

Pasé entonces a analizar los procesos compartidos y construidos socialmente entre los sujetos, los cuales se constituyen en elementos de referencia que permiten configurar la identidad profesional. Por último, intenté rcar una línea de contrastación entre las generaciones de 1940 hasta 1970, nte a las generaciones recientes de maestros formados entre 1980 y 1990, por lo que estudié con detenimiento las historias y procesos de los profesores de estas generaciones recientes. Este procedimiento logra, creo yo, explicitar los procesos de cambio, transición, ruptura y reconstitución de los elementos puestos en juego en la configuración de las "nuevas identidades profesionales".

La elaboración de contextos, los límites y las fronteras fueron marcados por la narrativa de los sujetos. En la búsqueda por leer la historia y lo histórico como proceso, desde una mirada pedagógica y política de las relaciones sociales que constituían a las historias de vida y a las trayectorias profesionales de los docentes en los espacios educativos públicos.

REDES DE MAESTROS NORMALISTAS, PROFESORES UNIVERSITARIOS Y DOCENTES HÍBRIDOS

En los "territorios docentes" es posible comprender la micropolítica de la escuela (llámese primaria, normal o facultad), es decir, las estrategias construidas socialmente en las escuelas, en donde se ponen en juego diversas visiones de lo educativo, de los intereses que pueden definir grupos, los conflictos y las formas de participación de los maestros. Todo ello implica analizar el espacio educativo como marco institucional que organiza la acción de los sujetos (Ball, 1989).

Las redes (Medina, 1992) representan formas de participación política en la institución y posibilitan el movimiento permanente de las relaciones. También son caminos posibles con sus propias reglas y estrategias de sobrevivencia, para poder permanecer en la

391

Perfiles Educativos (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 93-104

institución y/o lograr expectativas profesionales. Las redes estructuran y dan sentido a las culturas académicas.

Dentro de los sentidos múltiples que encuentro en el escenario político de la acción cotidiana de los profesores, está la configuración de las redes, tanto de universitarios como de normalistas. Además, entre estas andanzas emergieron los sujetos ubicados como híbridos, es decir, se trata del normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario, o aquellos que, de manera inversa, se formaron en el ámbito universitario y mantienen su desarrollo profesional en espacios legitimados como "propios para normalistas", tanto en la docencia como en las escuelas normales. Lo anterior es producto de ciertas políticas educativas generadas por coyunturas sociales que propiciaron la apertura de las redes institucionales de escolaridad y cuyo impacto es la recreación de un sujeto "híbrido" en ambos sectores.

El cuadro general de informantes "eje" representa a 20 docentes normalistas y universitarios; para la construcción analítica de la investigación, este cuadro central de informantes puede ser reconstruido por redes, a saber: la red normalista (con seis maestros), la universitaria (con ocho profesores) y aquélla definida como de los híbridos (con seis docentes).

BALANCE FINAL: ESCISIÓN ENTRE NORMALISTAS Y UNIVERSITARIOS

La mirada retrospectiva planteada desde la situación actual hacia el proceso de conformación de cada uno de los sectores, mediante el análisis generacional de los relatos de vida y las trayectorias de maestros y académicos, permite comprender la difícil lucha política por constituir la educación básica y normal, así como la universitaria; entendidas éstas como coordenadas del movimiento social por la construcción de la educación pública en el país.

Distancias y convergencias entre las redes. Podemos hablar de dos momentos interrelacionados en la constitución de las identidades profesionales. El primero se refiere a la experiencia de vida, en donde ser normalista implica un trayecto formativo institucional que se adscribe a una escuela normal; el ser universitario significa, también, un tránsito institucional. Los procesos previos a tal inserción institucional, y las formas y espacios que cobran los encuentros e inclusiones a las redes de los docentes, que en parte definirán la permanencia y los estilos de acción política cotidiana, fueron rastreados para comprender y ubicar sujetos en contextos particulares y en las vigencias históricas, es decir, los discursos circulantes y disponibles que los constituyen.

El segundo momento se refiere a la configuración histórica y social de las identidades profesionales por sector —normalista y universitario—, y cuyas distancias entre sí son producto de las relaciones políticas, de los proyectos sociales y del vínculo que cada sector establece con el Estado. En el tejido de las redes se superponen ambos momentos: el de la experiencia y el de la configuración social de las profesiones.

La red normalista. En la complejidad de los procesos de identidad profesional es

392

Patricia Medina Melgarejo (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 93-104

posible reconocer los siguientes puntos de articulación: un origen social popular, escasas expectativas de escolaridad relacionadas con la constitución de la familia y la condición de género, un cruce entre pertenencia de clase y referencias profesionales encaminadas a "educar al pueblo".

La red de formación normalista se encuentra en un proceso de contracción. Los cambios efectuados a partir de 1984 han producido una ruptura y un cierre, las escuelas normales se encuentran en un deterioro que posiblemente puedan superar, pero con estrategias propias como sector. La formación en las normales públicas es, de manera endógena, controlada por las políticas estatales y sindicales. Todas estas reflexiones pueden conducir a un callejón sin salida o a una ruptura que compromete al maestro como trabajador.

Un punto de apertura consiste en que todo proceso político está construido y mediado por los sujetos y sus prácticas; las transformaciones previsibles pueden ser favorables en cuanto ciertos colectivos de maestros se han apropiado un sentido amplio de la profesión. Ante la heterogeneidad de situaciones y la diversidad de proyectos, buscan y exigen mejores condiciones de trabajo y definiciones no masificadoras y menos excluyentes, con la posibilidad de construir una autonomía profesional del ejercicio docente en educación básica y de la formación en las escuelas normales.

La preocupación ante estos hechos es que al encontrar el punto clave de la formación inicial de los profesores como espacio de disputa y de formulación del proyecto sobre la educación básica en el país, no hemos realizado investigaciones serias en torno a las repercusiones de la contracción paulatina de esta red y sus implicaciones en el espectro y constitución de la educación básica pública, sobre todo en educación primaria; las repercusiones en otros espacios, como en el de la escuela secundaria, ya son claras.[7]

La red universitaria. Los elementos articuladores que constituyen las identidades profesionales de los docentes universitarios que permanecen en la institución se establecen a partir del tejido de hilos sociales, a saber: el origen social, pues provienen de familias de intelectuales, de una burocracia administrativa o de comerciantes y ganaderos cuyas expectativas de escolaridad son "altas". Las opciones de formación y el acercamiento a la universidad forman parte de concepciones previas, de ahí que la formación en la institución se establece construyendo prácticas y relaciones en torno a la inserción claramente política a las redes académicas, que constituyen definiciones del campo laboral profesional y de la posible permanencia institucional.

Las condiciones de los jóvenes académicos frente a los "viejos", y la de aquellos de la generación de los sesenta y setenta son de llamar la atención, pues las trayectorias muestran cambios significativos en la forma de construir la carrera académica, aunque existen continuidades interesantes, como la condición de género. Producto de las políticas universitarias, al parecer, se vuelve a compactar la red de escolaridad de este sector y se reduce su acción profesional, también se ve fuertemente condicionada por los nuevos requerimientos para el ejerci-

Patricia Medina Melgarejo (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 93-104

cio de la docencia y de la investigación dentro de la universidad.

Los híbridos. La contingencia de un sujeto activo que en las estadísticas no es registrado, mucho menos sus historias y expectativas, es el docente "híbrido". Éste comparte una generación que experimenta las aperturas políticas e institucionales producto de los años sesenta y setenta. La complejidad de su constitución profesional se encuentra en los ámbitos de interacción que ha construido, tanto para permanecer en instituciones que no son propias de su formación de origen, como por la negociación y apropiación constante de prácticas y sentidos de su quehacer. Un elemento articulador es el origen social popular, son jóvenes trabajadores que han mantenido su formación en educación superior y que con ciertos nexos han construido referentes para insertarse en las redes académicas.

La investigación se cierra mostrando y analizando la situación de una estudiante universitaria que en 1996 opta por seguir una vía paralela de formación: primero ingresa a estudiar en la universidad y posteriormente ingresa a una escuela normal. En el papel activo de los sujetos se invierten los sentidos, pues éstos intervienen con sus propias expectativas en la conformación de dichas políticas.

El ser normalista o universitario retorna a su forma original como dos líneas de formación escolar claramente definidas y escindidas, solidificándose las redes y los intereses puestos en ellas. La acción cotidiana de los sujetos subvierte a las direccionalidades y las recrea, estemos de acuerdo o no con sus intereses, muchas veces de sobrevivencia.

PROCESO COMPARTIDO ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS: LA DOCENCIA COMO QUEHACER CUESTIONADO

El recurrente cuestionamiento al carácter profesional de la docencia se percibe históricamente y de manera acentuada en el normalismo. Para los docentes universitarios esto es palpable entre los años sesenta y setenta, lo que hace pensar que la docencia como práctica profesional es el objeto de tal duda, más allá del sector del que se hable.

La lucha por la profesionalización de la docencia se ha expresado constantemente en los espacios normalistas y universitarios; esto ha producido diversos programas en torno a la formación docente, y muchos de ellos han problematizado de manera profunda las condiciones de la docencia; otros han refuncionalizado el discurso de la excelencia y la calidad. Empero, independientemente de las críticas que podamos efectuar, han implicado un reto y un aporte al campo educativo, pedagógico y político en el quehacer docente.

La cuestión crítica radica en ubicar lo que se comprende por "profesión" y "profesionalizar", como acción. Si por profesionalizar se entiende establecer diversos mecanismos, sobre todo de control del acceso a determinada profesión, de legitimación de formas de adscripción, en donde se diferencian sujetos y saberes, excluyendo tradiciones e instaurando reglas de certificación, mediante la sobreexigencia escolar. Sobre este punto tengo fuertes discrepancias. En este sentido, "los debates teóricos entre profesionalización, por una parte, y la intensificación y pérdida de destrezas, por otra, no sólo

Patricia Medina Melgarejo (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 93-104

son temas propios de la curiosidad académica, sino que plantean cuestiones fundamentales sobre el carácter del trabajo de los profesores y sobre el modo en que está cambiando" (Hargreaves, 1996, p. 43).

Esta tendencia se refleja en el incremento constante de los años de formación en el sector normalista, o en la serie de cursos de nivelación pedagógica a la que se somete al docente. Esto ocurre también en el ámbito universitario: aparecen nuevas áreas y nuevas definiciones sobre las profesiones, reduciendo a la universidad a una institución que forma para el empleo, más que para la profesionalidad; al mismo tiempo, no se establecen líneas claras para la formación en la docencia universitaria como un ejercicio doblemente profesional.

Pareciera que la docencia es un cabo suelto, pero creo que es la moneda que está en el aire: saber, conocimiento, prácticas, trabajo, empleo y profesión como elementos constitutivos de nuevos discursos políticos sobre la escolarización, como referentes de las relaciones de control y poder social. El debate en torno a las identidades normalista y universitaria es el elemento de tensión que no casualmente se convierte en objeto de cuestionamiento y de investigación.

La legitimidad del "saber enseñar" de los normalistas, frente al "poseer el conocimiento" de los universitarios, resultan falsas dicotomías que cobran sentido en diferencias sociales, culturales e históricamente construidas. Se trata de diferencias de origen y sector socioeconómico de pertenencia, diferencias generacionales, políticas y de género, hasta cierto punto centradas en diferencias étnicas que a este país le cuesta tanto reconocer.

LA ESCISIÓN INVENTADA Y REACTUALIZADA EN EL PRESENTE

A lo largo de esta investigación hemos hallado que las redes de escolaridad, ya sea normalista o universitaria, se constituyen mediante prácticas discursivas referentes de pertenencia profesional y son definidas en el contexto político de la educación en el país. A pesar de ello, los orígenes y fines de cada sector son distintos, las temporalidades y las relaciones entre sí se muestran en el presente, ya sea como "polos opuestos", o bien la formación normalista como "débil y precaria", por lo cual necesita ser "profesionalizada" constantemente, además de que se ha propuesto su "universitarización". Frente a una formación de carácter universitario que, aunque cuestionada, es valorada como "más sólida".

Ha sido necesario interrogar desde dónde viene esa controversia, ¿qué es lo que se encuentra en juego: objetos, sentidos, espacios, certificaciones? ¿Qué y para qué? Además, ¿por qué resurge, sintomáticamente, este debate?

Comprendo la legitimidad entre un sector profesional y otro, compartiendo la visión de Hobsbawm y Rager (1983), como una tradición inventada y reactualizada en el presente. Inventar tradiciones es un signo cuya presencia es más clara en la modernidad, frente a la ficción constante de tiempos. La tradición "inventada" se refiere "al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos

valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado histórico conveniente" (*ibid.*, p. 3).

Crear tradiciones es, básicamente, un proceso que ritualiza y formaliza institucionalmente prácticas discursivas que se distinguen por una insistente inscripción en el pasado, aunque represente una reiteración sobrepuesta en el presente. La característica de las tradiciones "inventadas" es su continuidad con un pasado que es, en buena parte, artificial.

En este sentido, cobra vigencia comprender el uso político del concepto normalismo, pues continuamente se apela a un pasado glorioso del magisterio, desde los dirigentes de las burocracias sindicales y administrativas; aunque paradójicamente, "exista una contradicción expresada en que los maestros rurales, partícipes de la epopeya educativa histórica que el normalismo reivindica, no eran normalistas en su mayoría" (Sandoval, 1993, p. 229).

La existencia de una tradición normalista está fracturada desde sus orígenes ante la definición de las escuelas normales y el papel de la universidad en la institucionalización de la formación y certificación de la profesión de maestro de educación primaria y secundaria.

En la década de los cuarenta se instituyen los espacios de control "duro" sobre el magisterio, como fue, y hasta la fecha sigue siendo, la función del SNTE y de la burocracia de la SEP, que al tiempo que define contenidos y formas de organización del trabajo en educación básica, establece la normatividad de un sistema de formación de docentes en donde las escuelas normales juegan un papel central como espacios de reclutamiento y formación inicial de los futuros maestros.

De tal suerte, se inventa la tradición normalista del maestro rural apóstol, ante una sociedad y un magisterio cada vez más urbanizado (Arnaut,1996) y controlado; esto se encuentra en íntima relación con las formas instituidas del ejercicio político del Estado.

La fundación y estatuto de la universidad antecede a la educación normal, permanentemente se reinventa —cuya expresión se manifiesta claramente en la modernidad— como parte del proceso social e histórico, y una dimensión importante que la lleva a reconstituir sus tradiciones e inventarlas está en la definición de "la máxima casa de estudios", de cara a la diversificación actual de las instituciones de educación superior; como en el concepto "excelencia académica", en relación con las transformaciones de su planta académica y de su sector estudiantil. El ser universitario y académico universitario ha tenido distintos sentidos, dependiendo del momento histórico y del vínculo de esta institución con la política oficial.

Es evidente que por sector se expresan tradiciones recreadas, sobre todo por el propio carácter de éstas como instituciones cuya función es brindar los referentes para simbolizar la cohesión social o la membresía de los grupos y comunidades, en este caso profesionales, y el lugar que éstas ocupan, mediante lo cual se "establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad, y cuyo propósito principal es la socialización y el inculcamiento de creencias, sistema de valores y comportamientos conven-

cionales" (Hobsbawm, 1983, p. 10). Características todas ellas de "las tradiciones inventadas".

El debate entre normalistas y universitarios se reactualiza con signos distintos y con pasados gloriosos, por lo que esta fórmula se asemeja a la acción simbólica del mito.

EL OBJETO DE LA INVENCIÓN: ¿QUIÉN REINVENTA A QUIÉN?

¿Por qué reactualizar el significante vacío, el punto que puede ser dotado de distintas concepciones ligadas a diversos sentidos? ¿Por qué volver a preguntar sobre el lugar de la formación de los maestros de las escuelas primarias públicas y reiterar que el lugar de dirección de éstas podrían ser las universidades? ¿Por qué y para qué esta "vieja duda"?

Así, el análisis de las generaciones es el espacio desde el cual se constituye la heterogeneidad de trayectorias profesionales y los mitos articulados con las tradiciones representan dimensiones simbólicas de cohesión profesional e institucional.

La memoria de los sujetos permitía acercarse a partes de la historia social reciente y a fragmentos de elementos míticos en la comprensión de la reinvención de tradiciones desde su propio presente. Los sujetos recrean las tradiciones porque le otorgan coherencia a su propio sentido de vida, social y profesional.

Como sectores —normalismo y universidad—, a una escala social más amplia, es decir, desde el horizonte histórico, la reactualización de esta escisión está, en el trasfondo, motivada por las condiciones actuales de la función del Estado en materia educativa. Por otra parte se encuentra el objeto de la certificación profesional en el país. Pareciera que recrear esta escisión y la legitimación de la formación normalista frente a la universitaria se convierte en un espacio para definir las orientaciones y la configuración de la educación pública en el país.

En síntesis, pienso que al debilitarse la función del Estado-nación, el nacionalismo que sustentaba la idea de una educación básica pública y la función de las escuelas normales en la formación de sus docentes no se puede sostener, o requiere ser redefinida frente al nuevo tipo de Estado que se configura en el presente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es previsible un endurecimiento de las redes de escolarización, de los discursos sobre la profesionalización y la reafirmación de un supuesto sistema educativo nacional, el cual, como parte de esta investigación, puedo señalar que ha sido un significante vacío frente a la precariedad del orden social; la formación universitaria y la normalista responden a historias distintas, desde su conformación, no como subsistemas, sino que en sí mismas son lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes.

Estamos ante un sistema educativo igualmente inventado. El proceso de escolarización de la sociedad, históricamente, ha sido inverso; primero se establecieron las universidades, que poco a poco representaron e incluyeron a las corporaciones profesionales, es decir, fue un movimiento de arriba hacia abajo.

397

Mientras que la educación elemental, ahora básica y pública, surge de la "misión de instruir al pobre y al mismo tiempo normalizarlo" (De Guzmán, 1986), se extiende dicha función como escolarización pública obligatoria, la creación de sus escuelas y las instituciones formadoras de sus docentes implica un movimiento cuya direccionalidad es de abajo arriba. Se entrecruzan, en el presente, en un discurso de unificación y homogeneidad, frente al movimiento diacrónico que las produjo.

La idea de sistema educativo como organización lineal y continua de la escolaridad sirve más para afianzar proyectos —en cuanto a su control y reorganización— que a los referentes concretos que lo constituyen. Lo que se nombra actualmente como sistema educativo nacional es más una sobreposición de tradiciones, historias y hasta de proyectos inconclusos que, posiblemente, redefinan el rumbo, si es que existe la capacidad de autocrítica y de acción articulada de los distintos actores sociales implicados, de lo que puede significar el estudiar escolarmente en este país.

Cuadro 1. Distribución de los docentes normalistas y universitarios en el sistema educativo

Nivel educativo *	*Número de maestros* * *(1995)*	*Porcentaje %*
Preescolar	134 204	10.5
Primaria	516 051	40.3
Capacitación para el trabajo	26 099	2.0
Secundaria	264 578	20.6
Profesional media	38 559	3.0
Bachillerato	138 450	10.8
Normal	13 316	1.0
*Superior***	139 439	10.9
Posgrado	11 088	0.9
Total	1 281 784	100

* Los datos de nivel y número de profesores fueron tomados de los anexos del Informe de labores (SEP, 1996, p.120).

** En el *Anuario de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Estudios Superiores* (ANUIES) (1995), se comprende al sector público y privado; pero en el nivel de educación superior, el personal docente es de 147 723 maestros; es decir, existe una diferencia de 8 284 docentes con relación a la cifra de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Notas

1 *La concepción "universitación de la educación normal" la discutí inicialmente con el maestro Moisés Contreras. Véase T. Bravo (1988) y P. Benejam (1986), pp. 92-98.*

2 *Otra línea de esta política consistió en la eliminación de la diferencia que existía entre los ciclos de formación de los profesores de educación preescolar y educación primaria respecto a los docentes de educación secundaria.*

3 *A manera de referencia, se presenta un cuadro respecto a la planta docente del sistema educativo nacional, y el porcentaje reportado para el sector normalista es de 1 %, solamente (véase cuadro 1).*

4 *Esta ponencia es producto de la investigación concluida y presentada en 1998 como tesis de doctorado, "La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?" (México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM).*

5 *Quisiera apuntar los casos de Argentina y Colombia, para éste último véase Martínez (1990, pp. 5-8) y Escobar (1990 pp. 13-14).*

6 *Miguel Limón, secretario de Educación, da inicio al Programa de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas normales el 10 de diciembre de 1996, en el acto estuvo el secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En septiembre de 1997 se presenta el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, con carácter nacional.*

7 *Véase Sandoval, (1998 pp. 117-123 y 135-138). La autora analiza el nuevo espectro de profesores en las escuelas secundarias.*

Referencias

Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 243 pp.

Ball, Stephen (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.

Bravo, Teresa (1988), "Universitación de los estudios de la normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?", en *Cero en Conducta*, año 3, núms. 11 y 12, marzo-junio, pp. 33-37.

Cabello, Víctor (1995), "Los retos de la modernización y la reestructuración inacabada de la educación normal", en *Contextos*, año 2, núm. especial, 11 y 12, México, Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, pp. 30-42.

De Guzmán, Manuel (1986), *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 404 pp.

Dubet, François (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, año VII, núm. 21, septiembre-diciembre, México, COLMEX, pp. 519-545.

Escobar Baena, Gustavo (1990), "Notas históricas de las escuelas normales y las facultades de la educación en Colombia", en *Educación y Cultura*, núm. 20, julio, Colombia, pp. 27-30.

— (*et al.*) (1990), "El destino de las escuelas normales", en *Educación y Cultura*, núm. 20, julio, Colombia, pp. 9-12.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Moratta.

Hobsbawm, Eric y T. Ranger (eds.) (1983), *The invention of tradition*, Londres, Cambridge University Press (traducción de Jorge Aceves, mimeo, s.d.).

Martínez A. y A. Álvarez (1990), "La formación del maestro. La historia de una paradoja", en *Educación y Cultura*, Colombia, núm. 20, julio, pp. 5-8.

Medina, Patricia (1992), "Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana", tesis de maestría, México, CINVESTAV, IPN.

— (1994), "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida", en *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS, pp. 461-468.

— (1998), "La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?", tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Portal, María Ana (1994), "Religiosidad popular e identidad urbana: el caso de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, D.F.", tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, 89 pp.

Rosaldo, Renato (1991), *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, CNCA/Grijalbo.

Saltalamacchia, Homero (1987), "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad. Apuntes para la reflexión", en *Sociología*, año XLIX, núm. 1, enero-marzo, México, pp. 255-277.

Sandoval, Etelvina (1994), "Identidad y memoria del normalismo", en *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, septiembre-diciembre 1993, t. II, México, Fundación SNTE, pp. 227-236.

— (1998), "Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes", tesis de doctorado, México, UNAM.

Steinsleger, José
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 165 – 178)

IX. Salud pública
El ambiente insostenible

Enfermedades de la pobreza

TODOS LOS ESPECIALISTAS coinciden en que es difícil negar a priori la posibilidad de que surjan distintos tipos de epidemia con efectos mortíferos.

La posibilidad es remota en una sociedad ordenada. No así en países donde los pobres viven hacinados, sin espacio público, con una limitada oferta de servicios básicos y el deterioro galopante del medio ambiente, las epidemias se convierten en la amenaza inminente (véase cuadro VIII).

Ernesto Sábato: *La destrucción de las realidades naturales es cada vez más catastrófica. Pensemos sin ir más lejos en la capa de ozono y en los males genéticos que ocasiona su destrucción. Pensemos en la tala de la Amazonia, que prácticamente está en ejecución y privará al planeta del 60% del oxígeno que necesita. O en la contaminación ambiental de megalópolis como ciudad de México, en donde gente muy rica vive atrincherada, rodeada de millones y millones de seres que no tienen para comer y donde avanzan enfermedades que considerábamos liquidadas.*

A consecuencia de la pobreza extrema muchos pueblos de América Latina han sido víctima de enfermedades antiguamente erradicadas. Tales son los casos del paludismo, la peste bubónica, la fiebre amarilla, la rabia y el cólera.

400

En el *Perú,* donde el paludismo o malaria se daban por suprimidos desde fines de la década del 40 y comienzos del 50 se registraron más de 30 mil casos en el departamento de Piura. La fiebre amarilla está presente en el departamento de Madre de Dios y en las zonas selváticas de Cuzco, Puno, Huallaga y Ucayalli.

El dengue apareció en Huánuco, Ancash, Loreto y Ucayalli. La enfermedad de la piel que se contrae en las plantaciones de caucho, se expande por todo el país y la rabia azota a los departamentos de Amazonas, La Libertad, Huánuco, Ucayalli y Junín.

En Susques, aquel aislado pueblito del norte argentino, los baños públicos se hicieron por primera vez en 1991. Más no para sus habitantes sino para los turistas a raíz de la epidemia de cólera en las provincias del norte argentino. Pero entonces hubo otro problema: las letrinas contaminaron las napas de agua y los ríos. La ausencia de cloacas hizo que muchos de los 700 niños del poblado sufrieran diarrea en el verano.

La epidemia de cólera apareció a inicios de 1990 y golpeó con singular fuerza al Perú para esparcirse rápidamente por los paises vecinos hasta llegar a los Estados Unidos donde hubo 800 mil casos con un saldo de 6 348 muertos.

La primera epidemia seria fue detectada a fines de enero de 1991 en el puerto pesquero de Chimbote, al norte de Lima, donde el 65% de la población vive en asentamientos marginales llamados "pueblos jóvenes".

Seis semanas después, el mal estaba en Lima y en otras 15 ciudades andinas. En este lapso, la OPS registró más de 65 mil afectados, 16 754 hospitalizados y 363 muertes. Desde que apareció el primer brote hasta diciembre de 1992, se contabilizaron 534 204 casos con cerca de 3 500 defunciones.

América Latina pasó a ocupar el primer lugar mundial entre las regiones con incidencia de cólera. Los contagios se duplicaron de 391 750 a 746 968 afectados. A mediados de 1992 la epidemia había matado a más de cinco mil personas.

401

CUADRO VIII. *Salud pública*

Países	*Población con acceso a saneamiento adecuado (%)*			*Población con acceso a servicios de salud (%)*		
	Total	*Urbano*	*Rural*	*Total*	*Urbano*	*Rural*
Haití	24	42	16	50	—	—
Bolivia	55	72	32	67	77	52
Guatemala	60	72	52	34	47	25
Nicaragua	60	77	34	83	100	66
Brasil	83	—	—	—	—	—
Perú	57	58	25	75	—	—
Ecuador	48	56	38	88	70	20
El Salvador	81	91	65	40	80	40
Honduras	75	96	61	64	80	56
Rep. Dominicana	78	76	83	80	84	67
Paraguay	62	56	67	63	90	38
México	50	70	17	78	80	60
Argentina	68	73	37	71	80	21
Venezuela	59	64	30	—	—	—
Uruguay	61	60	65	82	—	—
Panamá	88	99	73	80	95	64
Trinidad-Tobago	79	99	98	100	100	99
Colombia	63	76	33	60	—	—
Casta Rica	97	100	95	80	100	63
Chile	83	84	5	97	—	—
Jamaica	89	100	80	90	—	—
Cuba	66	71	51	98	99	96

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia,* UNICEF, 1996.

Ecuador fue el segundo país más afectado. En marzo de 1991 el gobierno informó de la existencia de treinta afectados y la muerte de una mujer de 35 años en la provincia fronteriza de El Oro. Los portadores del virus fueron identificados como pescadores peruanos que habitualmente se trasladan en pequeñas embarcaciones a La Puntilla, localidad que se dedica a la pesca y la reproducción de camarones en un pozo de agua dulce no potabilizada.

Hacia diciembre de 1992, los contagiados sumaban 78 190 casos de los cuales 905 habían fallecido.

En *México,* después de 108 años de su erradicación y tras haberlos sufrido durante 50 años hubo brotes epidémicos de cólera en 1991. La situación más grave fue detectada en el sureste del país. El estado de Chiapas fue la entidad con mayor número de casos conocidos: 399 víctimas y 17 muertos. En orden de importancia le siguieron Puebla (225 casos), Estado de México (189), Tabasco (175) y Veracruz (132) que corresponden a las entidades con mayor rezago en servicios de agua potable y redes entubadas.

El cólera es transmitido por una bacteria presente en las materias fecales de los enfermos (o de quienes ya padecieron la enfermedad y sanaron) y sólo afecta a los humanos. El periodo de incubación va de uno a cuatro días. Luego se manifiesta con vómitos y diarreas y puede causar la muerte en 48 horas. Por lo general, se la considera una enfermedad de difícil control.

Aunque no está claro como llegó el cólera al Perú parece que uno de los principales ciclos de recontaminación se dio a través de los peces de la costa, cuyos alimentos son contaminados por las aguas servidas de las ciudades.

Las materias fecales contaminan el agua para el consumo y las verduras y alimentos que son manipulados en condiciones antihigiénicas. En el caso del pescado la situación es más grave aún porque a más de capturárselo con métodos artesanales es básico para el cebiche, uno de los alimentos populares más apetecidos, servido directamente con jugo de limón, que no mata las bacterias.

402

El cólera, enfermedad de los pobres, se acentúa notoriamente en las edades extremas y con bajas defensas del organismos y más aún si la alimentación es inadecuada o insuficiente. Niños y ancianos son las víctimas más vulnerables. El mal se propaga en sitios donde el saneamiento ambiental es deficiente, como ocurre en la mayoría de las ciudades del Perú y en personas que están desnutridas.

Los rebrotes de cólera fueron consecuencia del incumplimiento de normas y hábitos elementales de higiene y aseo, como el lavado de manos y alimentos. El contagio fundamental es por agua. "Por esta razón cualquier persona está expuesta a contraer el cólera", advertía en 1993 un documento de la OPS.

La campaña de educación y defensa popular desarrollada por el ministerio de Salud logró frenar la virulencia de la enfermedad. El modo de hacerlo fue el sugerido por UNICEF y la OMS: la movilización de las organizaciones sociales y la aplicación de las técnicas ya conocidas de rehidratación contra la diarrea infantil.

Sin embargo, la identificación del pescado como portador del cólera provocó la caída brusca de las exportaciones peruanas. La Comunidad Económica Europea (CEE) decidió estudiar qué productos importar del Perú sin riesgo de contaminación. La medida le representó al país una pérdida de 700 millones de dólares en exportación de mariscos.

Respirar mata

De las ocho millones de toneladas de compuestos químicos que las industrias del mundo lanzaron al ambiente en los últimos 40 años el plomo es una de las más letales. La combustión de la gasolina de los automóviles por ejemplo, libera partículas de plomo que representan un peligro potencial para los pequeños de seis meses a seis años.

Las partículas suspendidas del metal pueden afectar las funciones pulmonares y aumentar la sordera en niños menores de siete años. Las afecciones que causa el plomo del aire contaminado en las mentes y cuerpos de los infantes son equiparables a los de la malnutrición: puede provocar daños en el cerebro, producir un bajo coeficiente intelectual y problemas de conducta en los niños.

El doctor Herbert Needlman, de la Academia Estadounidense de Pediatría, indica que el envenenamiento por plomo es uno de los más graves problemas de salud que actualmente enfrenta la pediatría en Estados Unidos.

La contaminación se transmite por vía placentaria. En las grandes ciudades la infición ha ido en aumento y sus efectos en la salud son más evidentes al haber altas concentraciones de plomo en la sangre, cáncer en la piel, daños cerebrales, trastornos neurológicos y problemas psicomotores.

Aunque sea por poco tiempo, la exposición de mujeres embarazadas al monóxido de carbono, puede dañar la salud del feto. Para la madre embarazada, factores como la contaminación del aire, denso y oscuro como el plomo es causa de aborto, convulsiones o futura esterilidad.

En México, donde la contaminación ambiental afecta a 18 millones de personas que padecen algún tipo de alergia, más del 50% de los niños lleva en la sangre más plomo que el normal.

El plomo se ingiere en el agua, en los alimentos o se inhala. El Fondo para la Defensa del Medio Ambiente de Estados Unidos señala que los niños con niveles de plomo elevados tendrán siete veces más de probabilidades de abandonar la escuela que el promedio, un aumento seis veces superior de dificultad para leer y un rendimiento inferior en sus clases.

El doctor Silvestre Frenk, subdirector de investigaciones del Instituto Mexicano del Seguro Social, sostiene que al quedar bloqueado el contacto de las radiación solar con la piel humana, la contaminación impide que se forme vitamina D en los organismos. El raquitismo es la consecuencia. El mal debilita

403

los huesos, provoca una mayor susceptibilidad a las enfermedades y triplica la tasa de mortalidad infantil.

Los niños trabajadores, del campo y la ciudad, corren mayores riesgos. Si bien los del campo están más expuestos a los pesticidas y los abonos, al estiércol y a la quema de leña y los contaminantes riesgosos, en los de la ciudad el desamparo es patético. Muchos recorren calles y avenidas descalzos y semivestidos, expuestos al contacto con parásitos o al contagio de enfermedades transmisibles.

En esas condiciones trabajan, crecen y juegan millones de niños de América Latina. En Sao Paulo, un tercio de la población vive en zonas que no tienen servicio de recolección de basuras y se calcula que en Bogotá, todos los días, se quedan en las calles unas 2 500 toneladas de desechos.

En miles de barrios latinoamericanos, donde la recolección es prácticamente inexistente, los niños recorren las casas ofreciendo retirar la basura a cambio de algunas monedas. Cerca de allí revisan el contenido, retiran lo que les es útil y abandonan el paquete.

A ello se suma la falta de tratamiento y procesamiento de los desechos (basuras, desagüe), la salinización de tierras agrícolas, el sobrepastoreo y la contaminación por hidrocarburos.

En tanto las viejas fábricas son recicladas en centros comerciales de lujo y la abundancia genera el despilfarro de recursos y la generación descontrolada de residuos, la escasez unida a la presión demográfica fuerza a la sobreexplotación y al deterioro del hábitat en aras de la supervivencia.

La lluvia no va a caer

En forma combinada y desigual y por causas distintas, la riqueza y la pobreza convergen en la degradación del medio ambiente. El problema ambiental no es una amenaza. Es una realidad. Haití ya la vive.

La reserva forestal, calculada en un 20% de la superficie total del en 1950, se redujo a menos del 4% en 1990. En abril de 1992 se estimaba que ya era menos del 2%.

El desierto había llegado: niños y mujeres del campo haitiano deben caminar todos los años más horas en busca de las fuentes de agua, cada vez más lejanas. Desde 1990, las sequías son recurrentes. Hay inclusive una canción de los niños haitianos: *La lluvia no va a caer.*

Y con el desierto sobrevino la erosión del suelo que al año destruye el equivalente a 20 mil toneladas de tierra cultivable. Con todo, y debido a la dificultad para conseguir gas propano, se talan 7 500 árboles adicionales cada mes para la producción de carbón.

En 1987 la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente de la ONU (presidida por la Gro Harlem Brundtland, ex primera ministra de Noruega) ubicó a la infancia en el centro del debate sobre medio ambiente y demostró que desde el seno materno, la contaminación ambiental perjudicaba a los niños.Tomemos el caso de los agrotóxicos, los insecticidas en particular.

En 1939, el doctor Paul Mueller recibió el Premio Nobel de Química por haber sintetizado las propiedades del insecticida conocido como DDT. La posibilidad de controlar la malaria, el tifus y la fiebre amarilla fue saludada con alborozo.

En un primer momento el uso del DDT fue restringido al agro. Posteriormente, sus gases neurotóxicos fueron aplicados en la guerra química.

Diez años después aparecieron insectos resistentes al producto y la euforia desapareció. Los científicos se percataron de que los insectos que depredaban la agricultura provocaban alteraciones graves en el ecosistema y en los seres humanos. Lo más grave ha sido la enorme dificultad para que el DDT desapareciese del ambiente y de los organismos en los que penetraba.

El abuso de los agroquímicos agota la capacidad productiva del campo y afecta seriamente la salud de la población. Supuestamente, el uso del DDT sólo está permitido en zonas en

404

donde hay necesidad de controlar a los insectos portadores de la malaria.

En 1990, en el transcurso de una investigación de rutina, el médico peruano G. Frías descubrió en un pequeño valle cercano a Lima que los niveles promedio del insecticida DDT en la leche materna llegaban hasta 0.11 miligramos por litro, cifra por encima del límite que los expertos indican como tolerable. En aquel valle de la costa peruana se utilizaba el conocido tóxico con fines agrícolas, a pesar de estar prohibido.

Los humanos consumimos DDT a través de los alimentos que fueron fumigados, habiéndose encontrado una relación directa entre las altas concentraciones en la leche materna y los países pobres.

La contaminación empieza pues desde el seno materno y continúa a medida que los niños dan sus primeros pasos o asisten a la escuela. Así por ejemplo, se detectó que en Guatemala, la concentración de DDT total era un alarmante 2.15 miligramos por litro. En Nicaragua se han encontrado niveles de DDT en la leche materna 45 veces superior al límite establecido por la OMS.

En Concepción, Paraguay, varios casos de menores de 10 años afectados de parálisis aguda fláccida fueron detectados entre 1990 y 1991. La enfermedad habría sido contraída en el periodo en el cual se fumigan las plantas de algodón contra diferentes plagas.

Los niños acompañaban a sus padres a la chacra distante 30 a 50 metros de sus casas. Luego permanecían jugando cerca del lugar donde se realizaba la fumigación. Los primeros síntomas de parálisis empezaron dos o tres semanas después que los niños estuvieron en contacto con el insecticida.

Este tipo de parálisis sin fiebre compromete en particular la tonicidad y reflejos de las extremidades. Los efectos en los niños son dramáticos: disminuye el sistema inmunológico, afecta el sistema nervioso, el hígado, el tubo digestivo y finalmente aumenta la posibilidad de cáncer temprano.

En noviembre de 1995, el hambre y las enfermedades ron-

daron las casas de veinte mujeres que fueron despedidas de la Hacienda El Porvenir, en Tisma, Nicaragua. Dos de ellas estaban embarazadas y una abortó. El trabajo que realizaban las mujeres era "chapear" el monte de los algodonales e ir detrás del tractor levantando las matitas de algodón que la máquina botaba a su paso. Las mujeres se intoxicaron al trabajar en un algodonal recién fumigado con "Nubacrón", pesticida cuyo uso está prohibido desde hace varios años. Una de ellas dijo que "los patronos no contratan gente enferma".

En México, el 30% de los menores que trabaja en los campos agrícolas del valle de Culiacán declaró que aplicaba plaguicidas sin protección alguna. A mediados de 1995, el plaguicida Mariaton fue detectado en la selva lacandona, estado de Chiapas, se esparcía sin control alguno por vía aérea y terrestre en cantidades indiscriminadas. Este pesticida produce serias enfermedades en los humanos, entre ellas el cáncer.

Al norte del país, en la zona fronteriza, las maquiladoras plantean serios problemas para la calidad de vida de sus trabajadores, cuyas condiciones de trabajo suelen ser pésimas. La mayoría de los trabajadores de la maquila son mujeres. En las maquiladoras se trabaja con sustancias tóxicas (químicas y radioactivas) sin protección alguna. Muchas de ellas han dado a luz niños con deformaciones físicas por las condiciones en las que trabajan sus madres.

El negocio de la sed

Tres mil millones de personas estarán sin agua potable en el año 2025. África y el Medio Oriente serán las regiones más golpeadas. Por ahora, la quinta parte más pobre de la humanidad carece del líquido y de medios eficaces de saneamiento ambiental.

Cuatro de las diez metrópolis más grandes del mundo están en América Latina. Y el 73.4% de los latinoamericanos vive en

405

las ciudades a la caza de las oportunidades y el progreso. Pero los planificadores urbanos y las autoridades no han podido, o no han querido, o no han tenido la voluntad de ordenar el vertiginoso ritmo de crecimiento urbano.

Otras cuarenta ciudades ya cuentan con más de un millón de habitantes. Una de cada tres familias latinoamericanas carece de vivienda.

El déficit cualitativo y cuantitativo de viviendas asciende a 40 millones de viviendas. De un total de 90 millones de hogares, 25 millones no tienen acceso al servicio de agua potable y más de 30 millones no cuentan con alcantarillado y saneamiento básicos (véase cuadro IX).

Los gobiernos y las instituciones de salud recomiendan medidas sanitarias pero es improbable el comportamiento aceptablemente higiénico de la gente cuando las condiciones de vivienda son deplorables. ¿Cómo pedir a un niño que vive en la calle y su única ropa es la que lleva puesta, que se lave las manos y se cambie su ropa interior?

¿Cómo explicar a las personas que no deben tomar agua cruda si la mayoría carece de ella y el gas doméstico para hervirla es caro?

Pese a la inquietud, los gobiernos insisten en los errores del pasado: no involucrar a las comunidades, no combinar la intervención tecnológica con la educación para la salud y menospreciar a las mujeres y las niñas de quienes depende la gestión del agua en todo el mundo pobre. El tiempo y esfuerzo que ellas deben dedicar al abastecimiento de agua en detrimento de otras actividades frena sus avances pero también el de todos los ámbitos.

Las comunidades más pobres pagan millones de dólares al año por agua de dudosa calidad que compran a los camiones cisterna de empresas privadas a precios muy superiores a los que se requiere para financiar una red pública de suministro.

En *Perú*, el 22% de los hogares limeños no tiene agua dentro de sus viviendas; 16% de las moradas carece de desagüe y

un 4% no tiene alumbrado eléctrico. De los que cuentan con el servicio, el 26% tiene agua menos de seis horas al día.

Tania Libertad: *Mi barrio era el universo y yo creía que todo lo que le ocurría al barrio y a los niños del barrio era lo que le pasaba a todos los niños del mundo. Recuerdo que acarreaba agua como los vietnamitas, con un palito sobre mis espaldas y dos baldes en los extremos.*

En *Bolivia,* los servicios higiénicos sólo llegan a 22 de cada 100 habitantes. De las 400 mil personas que habitan la ciudad boliviana de El Alto, 280 mil habitantes carecen de alcantarillado y agua potable. El abastecimiento de esta urbe que con mucho optimismo empezó llamándose "Ciudad Del Futuro", aún se realiza con carros o pozos sin las debidas condiciones de higiene.

En *México,* 16 millones de personas están desabastecidas de agua. En las áreas urbanas el 91% recibe el líquido pero en las zonas rurales el abastecimiento se reduce al 62%. Por otro lado, apenas el 17% de las familias campesinas cuenta con drenaje, alcantarillado y luz eléctrica. En las zonas urbanas el 70% recibe estos servicios.

Un informe del Banco Mundial, observa que a nivel mundial México ocupa el sexto lugar en el consumo per cápita de agua, con poco más de 850 metros cúbicos al año, casi al mismo nivel de países como Australia y Bélgica. La conclusión es obvia: el agua está altamente concentrada por grupos de población.

En el nordeste del *Brasil,* donde la mitad de la población tiene menos de 18 años, hay ciudades como Belém, en el estado de Pará, en la que menos del 10% de sus habitantes cuenta con servicios de alcantarillado.

A escala mundial, el 80% de los 12 mil millones de dólares destinados cada año a sistemas de suministro de agua potable van destinados a la instalación tomas privadas en hogares relativamente acomodados; en tanto, sólo el 20% se invierte en el financiamiento de pozos y fuentes públicas que, con la tecnología moderna, podrían abastecer a las comunidades más pobres a un costo bajo.

CUADRO IX. *Agua potable (porcentaje de acceso)*

Países	*Total*	*Urbana*	*Rural*
Haití	28	37	23
Bolivia	55	78	22
Guatemala	62	92	43
Nicaragua	58	81	23
Brasil	87	—	—
Perú	71	88	28
Ecuador	71	82	55
El Salvador	55	78	38
Honduras	65	81	53
Rep. Dominicana	76	96	46
Paraguay	35	50	24
México	83	91	62
Argentina	71	77	29
Venezuela	79	80	75
Uruguay	75	85	5
Panamá	83	—	—
Trinidad-Tobago	97	99	91
Colombia	87	98	74
Casta Rica	92	85	99
Chile	85	94	37
Jamaica	86	—	—
Cuba	93	96	85

FUENTE: *Estado Mundial de la Infancia,* UNICEF, 1996.

En algunas comunidades rurales o indígenas la ausencia de agua imposibilita la práctica de lavarse diariamente la cara lo que origina enfermedades como el tracoma, causante de la ceguera. A escala nacional se calcula que aproximadamente 33 mil personas padecen el mal. De éstas, tres mil tienen lesiones graves de tipo cicatrizal y muchas quedarán irremediablemente ciegas.

Ag 96

La presencia de tracoma en la región de los altos del estado de Chiapas aparece asociada de manera inequívoca a las precarias condiciones de vida y sobre todo a la deficiente disposición de agua para consumo humano. Los niños que se lavan la cara siete o más veces por semana tuvieron menos tracoma que aquellos que se lavaron menos veces.

En Puerto Príncipe es común ver a hombres y mujeres en la avenida Harry Truman que se lavan en charcos de aguas fétidas cercanas a un vaciadero de basura y una cloaca que se vacía en la bahía de la capital haitiana. En el barrio La Saline, al norte de la avenida, las madres bañan a sus bebés en las acequias de drenaje y allí mismo lavan sus ropas con agua que recogen de las cloacas.

En las calles céntricas de La Paz, Lima y Quito, lo "típico" es que las personas coman paradas o agachadas en decenas de puestos improvisados. No se trata, como algunas personas suponen, de un problema de ignorancia en asuntos de higiene. Estos sitios ofrecen, por menos de un dólar, abundantes platos de fideos y carne. De modo que nadie se preocupa demasiado por las condiciones higiénicas de los alimentos.

En *Buenos Aires,* el cura Ernesto Narcisi, quien desde hace varios años trabaja en la parroquia Madre del Pueblo en la villa miseria de Bajo Flores, los niños sufrían terribles diarreas ocasionadas por la ingestión de lentejas hervidas en agua que no era suficientemente potable.

En Brasil, el problema del agua y las migraciones se origina en un fenómenos especulativo de características insólitas: la sequía.

José Louzeiro: La sequía es un negocio. *Familias enteras del nordeste se han enriquecido con la sequía. Los pobres abandonan las tierras y los ricos las ocupan. Construyen un dique si la tierra seca es buena y sube la renta que queda en manos de los jefes políticos y las grandes familias regionales. Los pobres emprenden el camino a las ciudades y las familias campesinas sufren la desestructuración y pérdida de su identidad. A partir de aquí, la supervivencia de los desposeídos dependerá de la ley del más fuerte.*

A67

X. Cooperación
¿Hay plata o no hay plata?

Sin complejo de culpa

CÁLCULOS RECIENTES de varios organismos técnicos de la ONU estiman que 50 000 millones de dólares anuales bastarían para encarar los problemas básicos de alimentación, abastecimiento de agua, atención de salud y educación de todos los habitantes del planeta.

En cuanto a la infancia, el UNICEF ha estimado en 34 mil millones de dólares anuales el monto que le permite atender las necesidades básicas hasta fin de siglo. Ochenta y cuatro mil millones de dólares es mucho. Por tanto, cualquier mejoría de los pobres y de la infancia del mundo depende del compromiso asumido por los países ricos.

De su lado, los gobiernos y los empresarios del mundo superdesarrollado señalan que sólo pueden donar sumas inferiores a las que suministraron en la década de 1950. Que los recursos no alcanzan. ¿Será verdad?

El PNUD sostiene que los países ricos están un 60% más ricos que hace 20 años. Desde el fin de la guerra fría los presupuestos militares mundiales han descendido el 25%, lo que representa un ahorro de 250 000 millones de dólares anuales. En tanto, la banca internacional continúa absorbiendo 200 000 millones de dólares anuales por los intereses de la deuda externa.

408

VI. INTERLUDIO SEGUNDO

SISTEMA Y MUNDO DE LA VIDA

❖ **Habermas, Jürgen**
"Teoría de la Acción Comunicativa II"
Edit. Taurus, 1998 (págs. 161 – 280)

Sirviéndonos como hilo conductor de la teoría de la acción de Mead hemos seguido el cambio de paradigma que de la actividad teleológica a la acción comunicativa se produce en teoría de la acción, hasta un punto en el que se nos ha vuelto a imponer el tema intersubjetividad y autoconservación. Pero con el cambio de paradigma que se produce *dentro* de la teoría de la acción, sólo se ha tocado *uno* de los problemas fundamentales con que nos dejó la discusión aporética acerca de la crítica de la razón instrumental. El *otro* problema es el de la relación, aún por aclarar, entre teoría de la acción y teoría de sistemas, es decir, la cuestión de cómo poner en relación e integrar entre sí estas dos estrategias conceptuales que discurren en sentidos contrarios tras el desmoronamiento de la dialéctica idealista. Con la respuesta provisional que voy a desarrollar en este capítulo, trataré de establecer una conexión con la problemática de la cosificación, con la cual nos topamos al considerar la recepción marxista de las tesis weberianas acerca del proceso de racionalización. La teoría durkheimiana de la división del trabajo social ofrece para ello el punto de engarce adecuado.

Durkheim menciona ciertamente los fenómenos de *desmenuzamiento* de los procesos de trabajo [1], pero emplea la expresión «*división del trabajo*» en el sentido de una diferenciación estructural de los sistemas sociales. Desde el punto de vista de la historia de la teoría sociológica la expresión «división del *trabajo*

[1] DURKHEIM (1978), 1.

social» se explica por la circunstancia de que los procesos de diferenciación sistemática fueron estudiados por John Millar y Adam Smith, por Marx y por Spencer recurriendo preferentemente al sistema del trabajo social, es decir, a la diferenciación de estamentos profesionales y clases socioeconómicas. También para Durkheim cobra una significación ejemplar [2] la diferenciación funcional de los grupos profesionales. Mas, por otro lado, se inclina a medir la complejidad de una sociedad recurriendo a indicadores demográficos, por más que éstos sólo resulten concluyentes cuando se trata de los procesos de diferenciación que tienen lugar en las sociedades arcaicas [3].

En la dimensión de la división social del trabajo Durkheim introduce la distinción tipológica entre sociedades diferenciadas segmentariamente y sociedades diferenciadas funcionalmente; para ello se vale como criterio de la similitud o disimilitud de las unidades diferenciadas. El modelo biológico del que echa mano para aclarar esta tipología explica también por qué Durkheim llama «orgánicas» a las sociedades funcionalmente diferenciadas: «Están constituidas no por una repetición de segmentos similares y homogéneos, sino por un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales tiene un papel especial y está formado a su vez por partes diferenciadas. Y así como los elementos sociales no son de la misma naturaleza, tampoco están dispuestos de la misma manera. No están ni yuxtapuestos linealmente como los anillos de un anélido ni embutidos los unos en los otros, sino coordinados y subordinados los unos a los otros en torno a un mismo órgano central que ejerce sobre el resto del organismo una acción moderadora. Este órgano no tiene ya el mismo carácter que en el caso precedente, pues si los otros dependen de él, él, por su parte, depende de ellos. No cabe duda de que, pese a ello, aún sigue teniendo una situación particular y, si se quiere, privilegiada» [4]. Durkheim identifica el Estado como órgano central; por este lado se sigue moviendo en el ámbito de representaciones «viejoeuropeas» acerca de las sociedades políticamente organizadas. Con Spencer (y las recientes teorías funcionalistas de la evolución) comparte, en cambio, la idea de que la división del trabajo no es un fenómeno sociocultural, sino que representa un «fenómeno de biología general», «cuyas condiciones hay que buscarlas, según parece, en las propiedades esenciales de la materia organizada» [5].

Con ello obtiene Durkheim un plano analítico de «socialidad exenta de contenido normativo» [6], que hay que separar, lo mismo del plano en que se mueve el análisis reconstructivo de la acción orientada al entendimiento y el análisis reconstructivo del mundo de la vida que del plano en que se mueve el análisis reconstructivo del cambio de forma de la solidaridad social. Parece como si Durkheim quisiera asegurarse por separado de los tipos de solidaridad social, de un lado, y de las etapas de diferenciación sistémica, de otro, para asignar después la solidaridad mecánica a las sociedades segmentarias y la orgánica a las sociedades funcionalmente diferenciadas. Y en tal intento podría quedar en principio abierta la cuestión de si entre el grado de diferenciación sistémica y el tipo de interacción social existe un nexo causal lineal o si las estructuras de la conciencia y las de la sociedad remiten internamente las unas a las otras como momentos de un todo. Pero con este planteamiento interfiere una idea distinta, a saber: la idea de Durkheim de que a las sociedades arcaicas les es constitutiva la conciencia colectiva, mientras que en las sociedades modernas el plexo de vida social se constituye por división del trabajo: «La vida social deriva de una doble fuente: de la similitud de las conciencias y de la división del trabajo social» [7]. El tránsito desde una forma de solidaridad social a la otra significa, según esto, un cambio en las bases de la *integración de la sociedad*. Mientras que las sociedades primitivas se integran a través de un *consenso normativo básico*, en las sociedades desarrolladas la integración se cumple a través de la *conexión sistémica de ámbitos de acción funcionalmente especificados*.

[2] «...La división del trabajo no es peculiar al mundo económico; se puede observar su creciente influencia en las más apartadas regiones de la sociedad. Las funciones políticas, administrativas, judiciales se especializan cada vez más.» DURKHEIM (1978), 2.

[3] «La división del trabajo varía en razón directa del volumen y la densidad de la sociedad; y si progresa de forma continua en el curso del desarrollo social, es que las sociedades se van haciendo regularmente más densas y muy generalmente cada vez más voluminosas.» DURKHEIM (1978), 244.

[4] DURKHEIM (1978), 157.

[5] DURKHEIM (1978), 3.

[6] Cfr. LUHMANN, Introducción a la versión alemana de DURKHEIM (1978), Francfort (1977), 17-34.

[7] DURKHEIM (1978), 205.

409

Esta concepción Durkheim la encuentra radicalmente enfatizada en Spencer. Este estima «que, como toda vida en general, la vida social no puede organizarse naturalmente más que por una adaptación inconsciente y espontánea, bajo la presión inmediata de las necesidades, y no según un plan meditado de la inteligencia reflexiva. No piensa, pues, que las sociedades superiores pudieran construirse según un plan solemnemente debatido. [...] La solidaridad social no sería, pues, otra cosa que la coincidencia espontánea de intereses individuales, coincidencia de la que los contratos constituirían la expresión natural. El tipo de las relaciones sociales sería la relación económica, exenta de toda reglamentación y tal como resulta de la iniciativa enteramente libre de las partes. En una palabra, la sociedad no sería otra cosa que la relación creada entre los individuos por el intercambio de los productos de su trabajo, y sin que ninguna acción propiamente social viniera a regular ese intercambio» [8]. Spencer explica el carácter unificador de la división del trabajo con la ayuda de un mecanismo sistémico, a saber: del mercado. A través de éste se establecen relaciones de intercambio en que los individuos entran según los cálculos egocéntricos que realizan de sus utilidades en el marco del derecho privado burgués. El mercado es el mecanismo que produce «espontáneamente» la integración de la sociedad, armonizando entre sí no orientaciones de acción por vía de reglas morales, sino efectos agregados de las acciones a través de nexos funcionales. A la pregunta de Durkheim de cómo la división del trabajo puede ser una ley natural de la evolución a la vez que mecanismo generador de una determinada forma de solidaridad social [9], Spencer da una respuesta clara. La división del trabajo social regida a través del mecanismo no-normativo que es el mercado encuentra en el «vasto sistema de contratos privados» simplemente su expresión normativa.

Pero al considerar esta respuesta Durkheim se da cuenta de que él había entendido su pregunta en sentido *distinto*. En su discusión con Spencer se ve claro que Durkheim no trata de explicar la solidaridad orgánica en términos de una integración sistémica de la sociedad, desligada de las orientaciones valorativas de los actores, es decir, en términos de un mecanismo regulativo exento de contenido normativo —«del intercambio de

8 DURKHEIM (1978), 179 s.
9 DURKHEIM (1978), 4.

410

informaciones que incesantemente se produce de un lugar a otro sobre el estado de la oferta y la demanda» [10]. Pues en las relaciones de intercambio Durkheim no encuentra «nada que se parezca a la acción reguladora de una norma». Incluso en las sociedades funcionalmente diferenciadas ese efecto, piensa Durkheim, sólo puede producirse merced a la fuerza integradora que poseen las reglas morales. Refiriéndose a la imagen que Spencer proyecta de una sociedad de mercado integrada de forma exclusivamente sistémica, Durkheim se hace esta pregunta retórica: «¿Pero es éste el carácter de las sociedades cuya unidad es producto de la división del trabajo? Si así fuera, se podría dudar con razón de su estabilidad. Pues si el interés acerca a los hombres, nunca lo hace sino por unos instantes; no puede anudar entre ellos más que un lazo externo. En el acto del intercambio los distintos agentes permanecen fuera los unos de los otros y, concluida la operación, cada cual se reencuentra y se recobra por entero a sí mismo. Las conciencias sólo se ponen en contacto superficialmente; ni se compenetran ni se adhieren con fuerza las unas a las otras. Y si se presta atención al fondo de las cosas, se encontrará que toda armonía de intereses encubre un conflicto latente o simplemente aplazado. Pues donde sólo rige el interés, al no haber nada que frene los egoísmos que se enfrentan, cada "yo" se encuentra en pie de guerra frente al otro, y toda tregua en este eterno antagonismo no podría ser de larga duración. Pues el interés es una de las cosas menos constantes que hay en este mundo» [11].

También la forma orgánica de solidaridad social tiene que venir asegurada por medio de normas y valores; sigue siendo, lo mismo que la mecánica, expresión de una conciencia colectiva, aunque se trate de una conciencia colectiva transformada en sus estructuras. Esa conciencia no puede sustituirse por un mecanismo sistémico como es el mercado, el cual coordina efectos agregados de las acciones regidas por el interés particular: «Es, pues, un error oponer la comunidad que se origina en la comunidad de creencias a la que tiene por base la cooperación, atribuyendo un carácter moral sólo a la primera y no viendo en la segunda otra cosa que una agrupación económica. En realidad también la cooperación tiene su moralidad intrínseca» [12].

10 DURKHEIM (1978), 196.
11 DURKHEIM (1978), 180.
12 DURKHEIM (1978), 208.

progresiva diferenciación del sistema social y la formación de una moral capaz de servir autónomamente de base a la integración social. Pero para esta tesis apenas si se encuentran evidencias empíricas. Las sociedades modernas ofrecen una imagen bien distinta. La diferenciación del sistema de economía de mercado, con la complejidad que comporta, destruye formas tradicionales de solidaridad sin generar al propio tiempo orientaciones normativas que pudieran asegurar la forma orgánica de solidaridad. Las formas democráticas de formación de la voluntad política y la moral universalista son, según el propio diagnóstico de Durkheim, demasiado débiles para poner coto a los efectos desintegradores de la división del trabajo. Durkheim observa cómo las sociedades capitalistas industriales se ven arrastradas a un estado de anomía. Y esta anomía se origina, según él, en esos mismos procesos de diferenciación de los que debía surgir, con la necesidad de una «ley natural», una nueva moral. Este dilema responde en cierto modo a la paradoja weberiana de la racionalización social.

Durkheim trata de resolver la paradoja distinguiendo entre los fenómenos normales de la división del trabajo y «la división anómica del trabajo». Su ejemplo central de división anómica del trabajo es «la hostilidad entre trabajo y capital» [13]. Pero los análisis que Durkheim lleva a cabo en el libro tercero ponen de manifiesto el círculo vicioso en que se ve atrapado. Por una parte, se atiene a la tesis de que las reglas morales que hacen posible la solidaridad orgánica, «en el estado normal, dimanan por sí solas de la división del trabajo» [14]. Pero, por otra, explica el carácter disfuncional de determinadas formas de división del trabajo por la ausencia de tales regulaciones normativas; lo que se echa en falta es la sujeción de los ámbitos de acción funcionalmente especificados a normas moralmente vinculantes: «En todos estos casos, si la división del trabajo no produce la solidaridad es que las relaciones entre los órganos no están regladas, es que se encuentran en un estado de *anomia*» [15].

Durkheim no pudo resolver esta paradoja. Opta por huir hacia adelante y, como demuestra el prólogo a la segunda edición

[13] DURKHEIM (1978), 345.
[14] DURKHEIM (1978), 357.
[15] DURKHEIM (1978), 360.

A11

exigencia de que la estructuración del moderno sistema de ocupaciones por profesiones *debería* constituirse en punto de partida de unas regulaciones normativas justificadas en términos universalistas.

No es la respuesta de Durkheim lo que resulta instructivo, sino su planteamiento. Hace que volvamos la atención sobre las relaciones empíricas existentes entre las etapas de la diferenciación sistémica y las formas de integración social. El análisis de esas relaciones sólo es posible si se distingue entre los mecanismos de coordinación de la acción que armonizan entre sí las *orientaciones de acción* de los participantes y aquellos otros mecanismos que a través de un entrelazamiento funcional de las consecuencias agregadas de la acción estabilizan *plexos de acción* no-pretendidos. La integración de un sistema de acción es producida en el primer caso por medio de un consenso asegurado normativamente o alcanzado comunicativamente, y, en el segundo, mediante una regulación no-normativa de decisiones particulares que se sitúa allende la conciencia de los actores. La distinción entre una *integración social*, que se apoya en las propias orientaciones de acción, y una *integración sistémica* de la sociedad, es decir, una integración que se cumple asiendo a través de, o atravesando, esas orientaciones de acción nos obliga a introducir la correspondiente diferenciación en el concepto mismo de sociedad. Ya se parta con Mead de categorías relativas a la interacción social o con Durkheim de categorías relativas a las representaciones colectivas, en ambos casos se está concibiendo la sociedad desde la perspectiva de los sujetos agentes que participan en ella, como *mundo de la vida de un grupo social*. Por el contrario, desde la perspectiva de un no-implicado la sociedad sólo puede ser concebida como *un sistema de acciones* en el que éstas cobran un valor funcional según sea su contribución al mantenimiento de la integridad o «consistencia» *(Bestand)* sistémica.

Ahora bien, se puede poner en relación el concepto de sociedad como sistema y el concepto de sociedad como mundo de la vida de forma parecida a como Mead pone en relación los significados naturales u objetivos que el biólogo atribuye a las *formas de comportamiento de un organismo* en el marco de referencia del entorno propio de la especie y los significados semantizados de las *acciones* que cumplen funciones similares, significados

que resultan accesibles al propio *actor* dentro de su mundo de la vida. Mead reconstruye, como hemos visto, la emergencia del mundo socio-cultural como tránsito a una etapa de interacción primero mediada por símbolos y después lingüísticamente. En ese tránsito los significados naturales que derivan de la posición que algo ocupa en el complejo de funciones del comportamiento animal se transforman en significados simbólicos, en significados de los que intencionalmente pueden disponer los participantes en la interacción. Por medio de este proceso de semantización el ámbito objetual se transforma de suerte que el modelo etológico de un sistema autorregulado, según el cual a todo suceso o estado se le puede atribuir un significado en virtud de su posición funcional, es sustituido gradualmente por un modelo estructurado en términos de teoría de la comunicación, conforme al cual los actores orientan sus acciones según sus propias interpretaciones de la situación. Sin embargo, esta noción de mundo de la vida sólo *bastaría* a conceptuar las sociedades humanas si ese proceso de semantización hubiera consumido *todas* las significaciones naturales, es decir: si *todos* los plexos sistémicos en que en cada caso está inserta la interacción hubieran quedado integrados en el horizonte del mundo de la vida y, con ello, en el saber intuitivo de los participantes en la interacción. Esto es una hipótesis aventurada, pero al fin y al cabo una hipótesis empírica, que como tal no es lícito decidir afirmativamente de antemano en el plano analítico mediante una concepción de la sociedad planteada puramente en términos de teoría de la acción.

Toda teoría de la sociedad que se reduzca a teoría de la comunicación está sujeta a limitaciones que es menester tener muy presentes. La concepción de la sociedad como mundo de la vida, que es la que más obvia resulta desde la perspectiva conceptual de la acción orientada al entendimiento, sólo tiene un alcance limitado para la teoría de la sociedad. Por eso voy a proponer que entendamos las sociedades *simultáneamente* como sistema y como mundo de la vida [1]. Este concepto dual de sociedad se acredita en una teoría de la evolución social, que distingue entre racionalización del mundo de la vida y aumento de complejidad de los sistemas sociales, con la finalidad de captar debidamente, es decir, de hacer accesible a un análisis empírico la conexión que Durkheim tiene a la vista entre formas de integración social y etapas de diferenciación sistémica [2]. En analogía con el concepto lukacsiano de forma de objetividad desarro-

llaré un concepto de forma de entendimiento que nos permitirá recobrar la problemática de la cosificación, planteándola ahora en términos de teoría de la comunicación. Con este utillaje conceptual retomaré en las Consideraciones Finales el diagnóstico que Weber hace de nuestro tiempo, proponiendo una nueva formulación de la paradoja de la racionalización.

1. El concepto de mundo de la vida y el idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva

Voy a tratar de desarrollar el concepto de mundo de la vida, retomando a tal fin el hilo de nuestras consideraciones relativas a teoría de la comunicación. Mi intención no es proseguir el análisis pragmático-formal de la acción comunicativa, sino más bien construir sobre lo ya desarrollado y explorar la cuestión de cómo el mundo de la vida en tanto que horizonte en que los agentes comunicativos se mueven «ya siempre» queda por su parte delimitado en conjunto por el cambio estructural de la sociedad y cómo se transforma a medida que se produce ese cambio. El concepto de mundo de la vida lo introduje provisionalmente, y, por cierto, desde la perspectiva de una investigación reconstructiva. Constituye un concepto complementario del de acción comunicativa. Este análisis del mundo de la vida efectuado en términos de pragmática formal, al igual que el análisis fenomenológico del mundo de la vida que lleva a cabo el último Husserl [16], o el análisis de la forma de vida que (aunque no con intención sistemática) lleva a cabo el último Wittgenstein [17], tiene

16 Sobre el concepto fenomenológico de mundo, cfr. L. Landgrebe, *Phänomenologie und Metaphysik*, Heidelberg, 1949, 10 ss.; Id., *Philosophie der Gegenwart*, Bonn, 1952, 65 ss.; A. Gurwitsch, *The Field of Consciousness*, Pittsburgh, 1964; G. Brandt, *Welt, Ich und Zeit*, La Haya, 1955; H. Hohl, *Lebenswelt und Geschichte*, Friburgo, 1962; W. Pippitz, «Der phänomenologische Begriff der Lebenswelt», *Z. f. Philos. Forschung*, 32, 416 ss.; K. Ulmer, *Philosophie der modernen Lebenswelt*, Tubinga, 1972.

17 Sobre este análisis sociológicamente orientado de formas de vida, cfr. P. Winch (1959); R. Rhees, *Without Answers*, Nueva York, 1969; D. L. Philipps, H. O. Mounce, *Moral Practices*, Londres, 1970; H. Pitkin, *Wittgenstein and Justice*, Berkeley, 1972; P. McHugh *et al.*, *On the Beginning of Social Inquiry*, Londres, 1974.

414

por objeto aprehender estructuras que frente a las acuñaciones históricas de los mundos de la vida y de las formas de vida particulares se presentan como invariantes. En este primer paso se está suponiendo, pues, una separación de forma y contenido. De modo que mientras nos atengamos a una perspectiva de investigación proyectada en términos de pragmática formal, podremos retomar problemas que hasta aquí se habían tratado en el marco de la filosofía trascendental, y en este caso concreto enderezar nuestra atención hacia las estructuras del mundo de la vida en general.

En primer lugar, voy a tratar de clarificar cómo se relaciona el mundo de la vida con aquellos tres mundos que en la acción orientada al entendimiento los sujetos ponen a la base de las definiciones comunes que hacen de la situación [1]. En segundo lugar, desarrollaremos el concepto de un mundo de la vida presente como contexto en la acción comunicativa, sirviéndonos para ello, como hilo conductor, de los análisis fenomenológicos del mundo de la vida, y pondremos ese concepto en relación con el concepto durkheimiano de conciencia colectiva [2]. Mas ese concepto no resulta útil sin más para la investigación empírica. Los conceptos de mundo de la vida usuales en sociología comprensiva parten de representaciones cotidianas que en principio sólo sirven a la exposición narrativa de acontecimientos históricos y de situaciones sociales [3]. De este horizonte se desliga la investigación de las funciones que la acción comunicativa desempeña para el mantenimiento de un mundo de la vida estructuralmente diferenciado. Analizando esas funciones pueden clarificarse las condiciones necesarias para una racionalización del mundo de la vida [4]. Pero aquí nos topamos con los límites de los planteamientos teóricos que identifican sociedad y mundo de la vida. Por eso propondré concebir la sociedad simultáneamente como sistema y como mundo de la vida [5].

[1] Al analizar en la introducción los presupuestos ontológicos de la acción teleológica, de la acción regulada por normas y de la acción dramatúrgica, distinguí tres distintas relaciones actor-mundo, que el sujeto puede entablar con algo en un mundo: el sujeto puede relacionarse con algo que tiene lugar o puede ser producido en *el* mundo objetivo; con algo que es reconocido como debido en un mundo social compartido por todos los miembrs de un colectivo; o con algo que los otros actores atribuyen

413

al mundo subjet...
vilegiado. Esas relaciones actor-mundo vuelven a aparecer ...
tipos puros de acción orientada al entendimiento. Analizando los modos de empleo del lenguaje puede aclararse qué significa que un hablante, al ejecutar uno de los actos de habla estándar, entable una relación pragmática

— con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
— con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
— con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo.

Cuando introduje el concepto de acción comunicativa [18] indiqué que los tipos puros de acción orientada al entendimiento representan solamente casos límites. En realidad las manifestaciones comunicativas están insertas *a un mismo tiempo* en diversas relaciones con el mundo. La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren *simultáneamente* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación *sólo subrayen* temáticamente *uno* de estos tres componentes. Hablantes y oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación dentro del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción. No hacen referencia sin más a algo en un mundo, sino que relativizan su manifestación contando con la posibilidad de que su validez quede puesta en tela de juicio por otro actor. *Entendimiento (Verständigung)* significa la «obtención de un acuerdo» *(Einigung)* entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; *acuerdo (Einverständnis)*, el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella. Aun cuando una manifestación sólo

18 Véase, más arriba, «Interludio Primero».

pertenezca unívocamente a *un* modo de comunicación y sólo tematice con claridad la pretensión de validez correspondiente a ese modo, los modos comunicativos y sus correspondientes pretensiones de validez forman entre sí una urdimbre de remisiones que no sufre quebranto por esa tematización. Así, en la acción comunicativa rige la regla de que un oyente que asiente a la pretensión de validez que en concreto se tematiza, reconoce también las otras dos pretensiones de validez que sólo se plantean implícitamente; y si no es así, es menester que explique su disentimiento. Un consenso no puede producirse cuando, por ejemplo, un oyente acepta la *verdad de una afirmación,* pero pone simultáneamente en duda la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión; y lo mismo vale para el caso en que, por ejemplo, un oyente acepta la *validez normativa* de un *mandato,* pero pone en duda la seriedad del deseo que en ese mandato se expresa o las presuposiciones de existencia anejas a la acción que se le ordena (y con ello la ejecutabilidad del mandato).

Este ejemplo de un mandato que el destinatario considera no cumplible nos trae a la memoria que los participantes en la interacción hacen siempre sus emisiones en una situación, de la que, en la medida en que actúen orientados al entendimiento, es menester que tengan una definición *común.* El albañil veterano que manda a un colega más joven, recién contratado, a buscar cerveza y le pide que se dé prisa y esté de vuelta en un par de minutos, parte de que los implicados, aquí el destinatario y los que le escuchan, tienen clara la situación: la proximidad de la hora del almuerzo es el *tema;* el ir a buscar la bebida, un *fin* relacionado con ese tema; uno de los colegas más viejos concibe el *plan* de mandar por bebida al «nuevo», que, dado su *status,* difícilmente puede sustraerse a esa exigencia. La jerarquía informal del grupo de trabajadores ocupados en la obra es el *marco normativo* en que uno puede exigir a otro que haga algo. La situación de acción viene definida por la pausa para el almuerzo en lo que toca al tiempo y por la distancia entre la obra y el puesto de bebidas más próximo en lo que se refiere al *espacio.* Pero si ocurre que al puesto de bebidas más próximo no se puede llegar en un par de minutos, es decir, que el *plan* que ha concebido uno de los trabajadores veteranos, a lo menos dada esa condición, sólo se puede poner en práctica *contando* con un coche (u otro vehículo), el interpelado tal vez responda:

«Pero si yo no tengo coche.» El trasfondo de una emisión comunicativa lo constituyen, pues, definiciones de la situación que han de solaparse suficientemente para cubrir la necesidad actual de entendimiento. Si esta comunidad no puede ser presupuesta, los actores tienen que intentar llegar a una definición común de la situación recurriendo para ello a medios de acción estratégica empleados con finalidad comunicativa, o, lo que en la práctica comunicativa cotidiana sólo acontece casi siempre en forma de «faenas de reparación», negociar directamente. Pero aun en los casos en que esto no sea necesario, cada nueva emisión constituye un *test*: la definición de la situación de acción que implícitamente propone el hablante, o queda confirmada, o es modificada, o queda parcialmente en suspenso, o es puesta decididamente en cuestión. Este incesante proceso de definiciones y redefiniciones implica una atribución de contenidos a los distintos mundos —según lo que en cada caso concreto *se repute* perteneciente al mundo objetivo como componente en cuya interpretación se coincide, al mundo subjetivo como componente normativo intersubjetivamente reconocido, o al mundo subjetivo como componente privado al que cada cual tiene un acceso privilegiado—. Simultáneamente, los actores se deslindan frente a esos tres mundos. Con cada definición común de la situación los actores determinan cómo discurren los límites entre la naturaleza externa, la sociedad y la naturaleza interna, a la vez que renuevan el deslinde entre ellos mismos como intérpretes, por un lado, y el mundo externo y el propio interno, por otro.

Así, por ejemplo, el colega más veterano, cuando oye la respuesta del «nuevo», se da cuenta de que tiene que revisar su supuesto implícito de que el quiosco más próximo está abierto los lunes. Cosa distinta es la que ocurre si el colega interpelado responde: «Yo hoy no tengo ganas de cerveza.» De la reacción de perplejidad de los otros podrá colegir que «la cerveza para el almuerzo» es una norma que ha de observarse con independencia de que, subjetivamente, uno tenga o no tenga ganas de beber cerveza. Quizá el nuevo tampoco entienda el contexto normativo en que el colega más veterano le da la orden, y se atreva a preguntar que, entonces, a quién le toca ir por cerveza al día siguiente. O no acierte con el tema por proceder de otra región y desconocer el ritmo local de trabajo, por ejemplo la costumbre de un segundo desayuno, y por eso replique: «¿Y por qué tengo yo que interrumpir *ahora* mi trabajo?» Podemos imaginarnos con-

414

tinuaciones del diálogo que indican que en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella. En los dos primeros casos tiene lugar una reagrupación de distintos elementos de la situación, un cambio de forma: el supuesto de que el quiosco más próximo se encuentra abierto queda rebajado a una opinión subjetiva que resulta ser falsa; el, supuestamente, mero deseo de tomar cerveza en el almuerzo resulta ser una norma de comportamiento colectivamente reconocida. En los otros dos casos la interpretación de la situación es objeto de una ampliación en relación con elementos del mundo social: va por cerveza quien tiene el *status* más bajo, y a las nueve horas aquí se toma un segundo desayuno. A estas *redefiniciones* le subyacen las presuposiciones formales de comunidad o intersubjetividad *(Gemeinsamkeitsunterstellungen)* que son *el* mundo objetivo, el mundo social y un mundo subjetivo propio de cada cual. Con este sistema de referencia los participantes en la comunicación suponen que las definiciones de la situación que en cada caso constituyen el trasfondo de una emisión concreta rigen intersubjetivamente.

Ciertamente que las situaciones no quedan «definidas» en el sentido de un deslinde neto. Las situaciones poseen siempre un horizonte que se desplaza con el tema. Una *situación* es sólo un fragmento que los temas, los fines y los planes de acción realzan y articulan en cada caso dentro de los plexos o *urdimbres de remisiones que constituyen el mundo de la vida,* y esos plexos están dispuestos concéntricamente y se tornan cada vez más anónimos y difusos al aumentar la distancia espacio-temporal y la distancia social. Así, por ejemplo, en el caso de nuestra pequeña escena de albañiles, la finca en que se está construyendo y que está situada en una determinada calle; el punto en el tiempo que representa, supongamos, un determinado lunes poco antes de la pausa para el almuerzo; y el grupo de referencia que representan los colegas que trabajan en ese momento en la obra, constituyen el punto cero de un sistema de referencia espacio-temporal y social de un mundo que los participantes «abarcan en acto». El entorno urbano de la finca, la región, el país, el continente, etc., constituye, por lo que hace al espacio, un «mundo accesible en potencia»; a lo cual corresponden por el lado del tiempo el discurrir del día, la propia historia personal, la época, etc., y, por el lado social, los grupos de referencia que son la familia, la comunidad local, la nación, [illegible] mundial». Alfred Schütz describió una y otra vez con abundantes ejemplos esta articulación espacio-temporal y social del mundo de la vida cotidiana [19].

El tema constituido por la inminente pausa para el almuerzo y el *plan* de ir por cerveza, en relación con el cual se aborda el tema, delimitan una *situación* en el mundo de la vida de los directamente implicados. Esta situación de acción se presenta como un ámbito de *necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción:* las expectativas que los colegas vinculan a la pausa para el almuerzo, el *status* de un colega más joven recién contratado, la distancia entre la obra y el puesto de bebidas más próximo, el tener o el no tener coche, etc., figuran entre los componentes de la situación. El que aquí se esté construyendo una vivienda unifamiliar, el que el nuevo trabajador, un extranjero, no tenga seguridad social, el que otro colega tenga tres hijos y el que la obra esté sujeta a las regulaciones que rigen en los municipios de Baviera son circunstancias que no son *relevantes* para la situación dada.

Pero los límites son fluidos. Esto queda de manifiesto en cuanto aparece el dueño de la casa en construcción con una caja de cervezas para mantener de buen humor a los trabajadores; en cuanto el trabajador extranjero, al aprestarse a ir a buscar cerveza cae de la escalera; en cuanto surge el tema de la nueva regulación del subsidio familiar; o en cuanto aparece el arquitecto con un funcionario de urbanismo para inspeccionar el número de plantas de la vivienda. En estos casos el tema se desplaza y con él el horizonte de la situación, es decir: el *fragmento de mundo de la vida relevante para la situación,* para el que surge una necesidad de entendimiento en relación con las posibilidades actualizadas de acción; las situaciones tienen unos límites que pueden traspasarse en todo momento; de ahí la imagen introducida por Husserl de un *horizonte* [20] que se desplaza al cambiar el lugar en que uno se sitúa, y que cuando uno se mueve en un paisaje que no es llano puede dilatarse o contraerse.

La situación de acción constituye en cada sazón para los participantes el centro de su mundo de la vida; esa situación tiene

19 SCHÜTZ (1971 a).

20 Cfr. H. KUHN, «The Phenomenological Concept of Horizon», en M. FABER (ed.), *Philosophical Essays in Memory of E. Husserl,* Cambridge (Mass.), 1940, 106 ss.

415

un horizonte móvil, ya que *remite* a la complejidad del mundo de la vida. En cierto modo, el mundo de la vida al que los participantes en la interacción pertenecen está siempre presente; pero sólo a la manera de (o suministrando el) *trasfondo* de una escena actual. En cuanto tal *plexo de remisiones* queda incluido en una situación, en cuanto se torna en ingrediente de una situación, pierde su trivialidad y su solidez incuestionada. Cuando el hecho de que el colega recién llegado no está asegurado contra accidentes de trabajo penetra de súbito en el ámbito de relevancia de un campo temático, puede venir explícitamente al lenguaje, y ello en diversos papeles ilocucionarios: un hablante puede constatar que *p*, puede lamentar u ocultar que *p*; puede hacer el reproche de que *p*, etc. En cuanto el asunto se convierte en ingrediente de una situación, puede devenir sabido y ser problematizado como hecho, como contenido de una norma, como contenido de una vivencia. Antes de hacerse relevante para una situación, esa misma circunstancia sólo está dada en el modo de una *autoevidencia del mundo de la vida* con la que el afectado está familiarizado intuitivamente sin contar con la posibilidad de una problematización. Ni siquiera es algo «sabido» en sentido estricto, si el saber se caracteriza por poder ser fundamentado y puesto en cuestión. Sólo los limitados fragmentos del mundo de la vida que caen dentro del horizonte de una situación constituyen un contexto de acción orientada al entendimiento que puede ser tematizado y aparecer bajo la categoría de *saber*. Desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero sólo cuando *se tornan relevantes para una situación* puede este o aquel elemento, pueden *determinadas autoevidencias* ser movilizadas *en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización.*

Si ahora abandonamos las categorías de la filosofía de la conciencia en que Husserl trata la problemática del mundo de la vida, podemos representarnos éste como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. Entonces para explicar qué son esos plexos de remisiones que vinculan entre sí a los elementos de la situación y a la situación con el mundo de la vida, ya no es menester permanecer en el marco de una fenomenología y de una psicología

de la percepción [21]. Los plexos de remisiones pueden entenderse más bien como plexos semánticos que establecen una mediación entre una emisión comunicativa dada, su contexto inmediato y su horizonte de connotaciones semánticas. *Los plexos de remisiones* derivan de las relaciones *gramaticalmente reguladas* que se dan entre los elementos *de un acervo de saber organizado lingüísticamente.*

Si, como es habitual en la tradición que se remonta a Humboldt [22], suponemos una conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y las estructuras de la imagen lingüística del mundo, al lenguaje y a la tradición cultural les compete en cierto modo un papel trascendental frente a todo aquello que puede convertirse en componente de una situación. El lenguaje y la cultura, ni coinciden con los conceptos formales de mundo, de que se sirven los participantes en la interacción para definir en común su situación, ni tampoco aparecen como algo intramundano. El lenguaje y la cultura son elementos constitutivos del mundo de la vida mismo. Ni representan uno de los mundos formales en que los participantes en la comunicación sitúan los ingredientes de la situación, ni nos topamos con ellos como algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo. Al realizar o al entender un acto de habla, los participantes en la comunicación se están moviendo tan dentro de su lenguaje, que no pueden poner *ante sí* como «algo intersubjetivo» la emisión que están realizando, al modo en que pueden hacer experiencia de un suceso como algo objetivo, en que pueden toparse con una expectativa de comportamiento como algo normativo, o en que pueden vivir o adscribir un deseo o un sentimiento como algo subjetivo. El medio del entendimiento permanece en una peculiar *semitrascendencia.* Mientras los participantes en la interacción mantengan su actitud realizativa, el lenguaje que actualmente están utilizando *permanece a sus espaldas.* Frente a él los hablantes no pueden adoptar *una posición extramundana.* Y lo mismo cabe decir de los patrones de interpretación cul-

21 E. Husserl, *Erfahrung und Urteil*, Heidelberg, 1948; véase la crítica de A. Theunissen (1965), 406 ss., a la ontología social fenomenológica de A. Schütz y a los fundamentos de teoría de la conciencia en los que se asienta.

22 L. Weisgerber, *Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur*, Düsseldorf, 1957; R. Hoberg, *Die Lehre vom Sprachlichen Feld*, Düsseldorf, 1970; Gipper (1972).

tural que en ese lenguaje son transmitidos. Ya que desde un punto de vista semántico el lenguaje guarda una peculiar afinidad con la imagen del mundo articulada lingüísticamente. Los lenguajes naturales conservan los contenidos de tradiciones, que sólo pueden tener existencia en forma simbólica y en la mayoría de los casos sólo en encarnaciones lingüísticas. Mas la cultura pone también su sello en el lenguaje; pues la capacidad semántica de un lenguaje tiene que ser proporcionada a la complejidad de los contenidos culturales, de los patrones de interpretación, evaluación y expresión que ese lenguaje acumula.

Este acervo de saber provee a los participantes en la comunicación de *convicciones de fondo aproblemáticas*, de convicciones de fondo que ellos suponen garantizadas; y de esas convicciones de fondo se forma en cada caso el contexto de los procesos de entendimiento, en los que los participantes hacen uso de definiciones acreditadas de la situación o negocian definiciones nuevas. Los participantes en la interacción se encuentran ya interpretada, en lo que a su contenido se refiere, la conexión entre mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social, con la que en cada caso se enfrentan. Cuando sobrepasan el horizonte de una situación dada, no por eso se mueven en el vacío; vuelven a encontrarse de inmediato en otro ámbito, ahora actualizado, pero en todo caso ya *interpretado*, de lo culturalmente autoevidente. En la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida que está construido a partir de un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar. Frente a ese mundo los agentes comunicativos no pueden adoptar una posición extramundana, al igual que tampoco pueden hacerlo frente al lenguaje como medio de los procesos de entendimiento merced a los que el mundo de la vida se mantiene. Al hacer uso de una tradición cultural, también la están prosiguiendo.

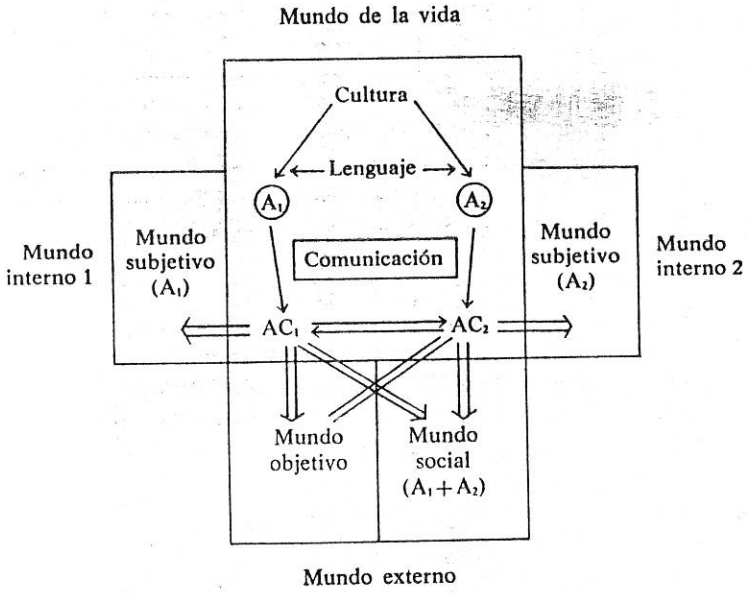
La categoría de mundo de la vida tiene, pues, un *status distinto* que los conceptos formales de mundo de que habíamos hablado hasta aquí. Estos constituyen, junto con las pretensiones de validez susceptibles de crítica, el armazón categorial que sirve para clasificar en el mundo de la vida, ya interpretado en cuanto a sus contenidos, situaciones problemáticas, es decir, situaciones necesitadas de acuerdo. Con los conceptos formales de mundo hablante y oyente pueden cualificar los referentes posibles de sus

417

actos de haba de modo que les sea posible referirse a ellos como a algo objetivo, como a algo normativo o como a algo subjetivo. El mundo de la vida, por el contrario, no permite cualificaciones análogas; con su ayuda hablante y oyente no pueden referirse a algo como «algo intersubjetivo». Antes bien, los agentes comunicativos se mueven siempre *dentro* del horizonte que es su mundo de la vida; de él no pueden salirse. En tanto que intérpretes pertenecen, junto con sus actos de habla, al mundo de la vida, pero no pueden establecer una relación «con algo en el mundo de la vida» de la misma manera que pueden establecerla con hechos, normas o vivencias. Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. A ellas deben los participantes en la comunicación su posición extramundana frente a lo intramundano sobre que pueden entenderse. El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y a la cultura los participantes no pueden adoptar *in actu* la misma distancia que respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre que es posible el entendimiento.

La figura 20 puede ayudar a ilustrar cómo el mundo de la vida le es constitutivo al entendimiento *como tal*, mientras que los conceptos formales de mundo forman un sistema de referencia para aquello *sobre que* el entendimiento es posible: hablante y oyente se entienden desde, y a partir de, el mundo de la vida que les es común, sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo.

[2] Una representación gráfica resulta aquí especialmente insuficiente. Por eso voy a precisar el concepto de mundo de la vida que en términos de teoría de la comunicación acabo de proponer, valiéndome de una comparación con el concepto fenomenológico de mundo de la vida, que es hasta el momento el único que ha sido objeto de un análisis más completo. Para ello voy a referirme a los manuscritos póstumos de Alfred Schütz sobre las



Las flechas de línea doble denotan las relaciones que mediante sus emisiones los actores entablan con el mundo.

Fig. 20. RELACIONES DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS (AC) CON EL MUNDO

Estructuras del mundo de la vida [23], que Thomas Luckmann ha reelaborado y editado.

Hasta aquí hemos entendido la acción como una forma de habérselas con las situaciones y de dominarlas. El concepto de acción comunicativa destaca en este habérselas con las situaciones especialmente dos aspectos: el *aspecto teleológico* de realización de fines (o de ejecución de un plan de acción) y el *aspecto comunicativo* de interpretación de la situación y de obtención de un acuerdo. En la acción comunicativa los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción sobre la

23 A. SCHÜTZ, Th. LUCKMANN, *Strukturen der Lebenswelt*, Francfort, 1979; cfr. también A. SCHÜTZ, *Das Problem der Relevanz*, Francfort, 1971, y los artículos recogidos en W. M. SPRONDEL, R. GRATHOFF (eds.), *A. Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart, 1979.

base de una definición común de la situación. Cuando esa definición común de la situación ha de empezar siendo negociada o cuando las tentativas de entendimiento fracasan en el marco de las definiciones comunes de la situación, la obtención de un consenso, que normalmente representa una condición para la persecución de un fin, se convierte a su vez en un fin. El *éxito* conseguido a través de la acción teleológica y el *consenso* alcanzado a través de actos de entendimiento constituyen, pues, en todo caso los criterios del buen o mal suceso en los esfuerzos por dominar una situación. Una *situación* representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema *surge* en relación con los intereses y fines de acción de (por lo menos) un implicado; circunscribe el ámbito de *relevancia* de los componentes de la situación susceptibles de tematización y es acentuado por los *planes* de acción que, sobre la base de la interpretación que de la situación hacen, trazan los implicados para realizar cada uno sus propios fines. A la acción orientada al entendimiento le es constitutiva la condición de que los participantes realicen sus respectivos planes de común acuerdo en una situación de acción definida en común. Tratan de evitar dos riesgos: el *riesgo* de que el *entendimiento fracase*, es decir, el riesgo de disentimiento o de malentendido, y el riesgo de que el *plan de acción se malogre*, es decir, el riesgo de fracaso en la acción. La evitación del primer riesgo es condición necesaria para hacer frente al segundo. Los participantes no pueden alcanzar sus fines si no son capaces de cubrir la necesidad de entendimiento preciso para aprovechar las posibilidades de acción que la situación ofrece —o en todo caso ya no pueden alcanzarlos por vía de acción comunicativa.

También Schütz y Luckmann distinguen entre el aspecto de interpretación de la situación y el aspecto de ejecución de un plan de acción en esa situación: «... ya en la actitud natural me encuentro ante la tarea de interpretar el mundo. Tengo que *entender* mi mundo de la vida en el grado necesario para actuar en él y *obrar* sobre él» [24]. Esta interpretación del mundo, de motivación pragmática, conduce a interpretaciones de la situación sobre cuya base el actor puede desarrollar sus planes de acción: «Toda situación tiene un horizonte externo e interno ilimitado; es interpretable desde el punto de vista de las relaciones que

24 SCHÜTZ, LUCKMANN (1979), 28.

418

ıarda con otras situaciones, experiencias, etc., en lo que respec-
ı a su prehistoria y futuro. Y simultáneamente, es ilimitadamen-
ı desmenuzable e interpretable en relación con los elementos
ue la constituyen. Pero esto sólo es válido en principio, pues
ı la práctica toda situación no ha menester sino de un grado
mitado de interpretación. El interés definido en relación con
n plan, que deriva de la jerarquía de los planes que uno se ha
ropuesto en su vida, delimita la necesidad que hay de definir
ı situación. La situación sólo necesita ser definida en el grado
ecesario para dominarla» [25]. La interpretación de la situación
e basa en el acervo de saber del que un actor ya dispone siem-
ıre en su mundo de la vida: «El acervo de saber propio del
ıundo de la vida está referido de múltiples modos a la situación
xperiencial del sujeto. Está construido de sedimentaciones de
xperiencias en otro tiempo actuales y ligadas a situaciones. Y a
a inversa, toda experiencia actual se ajusta, de acuerdo con la
ipificación y relevancia que de ese acervo de saber obtiene, al
ırso de las vivencias y a la propia historia personal. Y, final-
nente, toda situación es definida y dominada con ayuda de ese
ıcervo de saber» [26].

Para Schütz y Luckmann, el actor, sirviéndose de los elementos
ɔásicos de ese acervo de saber, construye el mundo a partir del
ual y sobre cuyo trasfondo vive. Describen cómo experimenta
el sujeto en ese proceso las estructuras generales de su mundo
de la vida: «En cada situación sólo me está dado un fragmento
limitado del mundo; sólo una parte del mundo queda *in actu* a
mi alcance. Pero en torno a este ámbito se disponen gradualmen-
te otros ámbitos de alcance reconstruible, o por lo menos acce-
sible, que a su vez tienen una estructura temporal y también so-
cial. Además, sólo puedo actuar en un fragmento del mundo. Y
en torno a esta zona de operaciones se disponen gradualmente a
su vez otras zonas de influencia reconstruibles y accesibles que
poseen asimismo una estructura temporal y social. Mi experien-
cia del mundo de la vida está también estructurada temporalmen-
te: la duración interna es un decurso de vivencias que se compo-
nen de fases actuales, retentivas, y protentivas, y también de re-
cuerdos y de expectativas. Interfiere con el tiempo del mundo,
con el tiempo biológico y con el tiempo social y se sedimenta en

4769

25 SCHÜTZ, LUCKMANN (1979), 149.
26 SCHÜTZ, LUCKMANN (1979), 133.

la secuencia irrepetible de una biografía articulada. Y, finalmente, mi experiencia está socialmente organizada. Todas las experiencias tienen una dimensión social, al igual que también la organización temporal y espacial de mi vivencia está "socializada". Pero además, mi experiencia del mundo social tiene una estructura específica. El otro me está inmediatamente dado como cohumano en la relación "nosotros", mientras que las experiencias mediatas del mundo social se hallan dispuestas según grados de anonimidad y se articulan en experiencias del mundo contemporáneo, del mundo de los antecesores y del mundo de los sucesores» [27].

El análisis fenomenológico de las estructuras del mundo de la vida se propone ante todo como meta la clarificación de la articulación espacio-temporal y social del mundo de la vida; pero no voy a demorarme más en esto. Lo que me interesa es más bien la circunstancia de que Schütz y Luckmann se atienen al modelo de la filosofía de la conciencia. Parten, lo mismo que Husserl, de la conciencia egológica, a la que las estructuras generales del mundo de la vida le están dadas como condiciones subjetivas necesarias de la experiencia de un mundo de la vida social configurado en concreto y acuñado históricamente: «Lo dicho no se refiere a experiencias específicas, concretas y variables, sino a las estructuras fundamentales de la experiencia del mundo de la vida en general. En contraste con las experiencias específicas, estas estructuras básicas no pueden ser apresadas como núcleo experiencial por la conciencia en su actitud natural. Pero son condiciones de cualquier experiencia del mundo de la vida y penetran en el horizonte de experiencia» [28].

Bien es verdad que a este modelo de una subjetividad productiva, desarrollado a partir de las cuestiones básicas de la *teoría del conocimiento,* subjetividad que constituye al mundo de la vida como marco trascendental de toda experiencia cotidiana posible, Schütz y Luckmann le dan un giro en términos de *teoría de la acción.* Y no cabe duda de que los modelos utilizados en psicología y en sociología [29], de un actor solitario movido por

27 SCHÜTZ, LUCKMANN (1979), 137.
28 SCHÜTZ, LUCKMANN (1979), 137 s.
29 G. W. ALLPORT, *Personality,* Nueva York, 1937; PARSONS (1949 a); Th. M. NEWCOMB, *Social Psychology,* Nueva York, 1950; LEWIN, *Field Theory in Social Sciences,* Nueva York, 1951; R. DAHRENDORF, *Homo*

estímulos o que actua conforme a un plan en una determinada situación adquieren profundidad y relieve cuando se los conecta con los análisis fenomenológicos del mundo de la vida y de la situación de acción [30]. Y éste es también el punto de engarce para la teoría de sistemas cuando ésta se resuelve a aprovechar los resultados de la Fenomenología [31]. En este caso queda de manifiesto lo fácil que resulta a la teoría de sistemas hacerse cargo de la herencia de la filosofía de la conciencia. Cuando se interpreta la situación del sujeto agente como entorno del sistema de la personalidad, los resultados del análisis fenomenológico del mundo de la vida pueden quedar integrados sin solución de continuidad en una teoría de sistemas del tipo de la de Luhmann. Lo cual ofrece incluso la ventaja de que puede prescindirse del problema en que fracasaron las *Meditaciones Cartesianas* de Husserl; me refiero al problema de la generación monadológica de la intersubjetividad del mundo de la vida [32]. Este problema deja de plantearse tan pronto como se sustituyen las relaciones sujeto/objeto por relaciones sistema/entorno. Los sistemas de la personalidad constituyen, según esta concepción, al igual que en un plano distinto el sistema de la personalidad y el sistema social, entornos los unos para los otros. Desaparece así el problema de la intersubjetividad, es decir, la cuestión de cómo sujetos diversos pueden compartir el mismo mundo de la vida, quedando sustituido por el problema de la interpretación, es decir, por la

Sociologicus, Tubinga, 1958; F. H. TENBRUK, «Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie», *KZSS*, 1961, 1 ss.

30 En la sociología alemana, los planteamientos fenomenológicos han venido mediados por K. Stavenhagen y H. Plessner, cfr. H. P. BAHRDT, *Industrieburokratie*, Stuttgart, 1958; H. POPITZ, *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*, Tubinga, 1967; H. P. DREIZEL, *Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*, Stuttgart, 1968; acerca de la recepción de los planteamientos fenomenológicos en la psicología alemana, cfr. C. F. FRAUMANN, *Zur Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*, Berlín, 1960.

31 J. MARKOWITZ, *Die soziale Situation*, Francfort, 1980; véase también L. ELEY, *Transzendentale Phänomenologie und Systemtheorie*, Friburgo, 1972.

32 A. SCHÜTZ, «Das Problem der transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl», *Phil. Rundschau*, 1957, 81 ss.; M. THEUNISSEN (1965), 102 ss.; ID., *Kritische Theorie der Gesellschaft*, Berlín, 1981; D. M. CARR, «The Fifth Meditation and Husserls Cartesianism», *Phil. Phenom. Res.*, 34, 1973, 14 ss:; P. HUTCHESON, «Husserl's Problem of Intersubjectivity», *J. Brit. Soc. Phenomenol.*, 11, 1980, 144 ss.

420

cuestión de cómo [illegible]
unos para los otros entornos condicionadamente contingentes y sintonizados los unos con los otros [33]. En otro momento me ocuparé del precio que hay que pagar por esta reformulación.

Alfred Schütz adopta una posición ambivalente en este campo de tensiones entre análisis fenomenológico del mundo de la vida y teoría sociológica de la acción. Por un lado, se da cuenta de que Husserl no solucionó el probema de la intersubjetividad; bajo la influencia del pragmatismo americano, y en especial de Mead, cosa sobre la que Luckmann insiste con toda razón [34], se inclina a dejar de lado la constitución del mundo de la vida y a partir de inmediato de un mundo de la vida constituido intersubjetivamente. Pero, por otro, Schütz no hace profesión de un planteamiento en términos de teoría de la comunicación, sino que se atiene al método intuitivo de Husserl e incluso adopta la arquitectónica de la fenomenología trascendental entendiendo en tal marco su propia empresa como una ontología regional de la sociedad. Esto explica que Schütz y Luckmann no aprehendan las estructuras del mundo de la vida recurriendo directamente a las estructuras de la intersubjetividad lingüísticamente generada, sino al reflejo de esas estructuras en las vivencias subjetivas de un actor solitario. En el marco de la filosofía de la conciencia, el «sujeto vivenciante» sigue siendo el punto de referencia último. El excurso que sigue muestra, sin embargo, que los rasgos fundamentales de ese mundo de la vida, de presunta constitución egológica, que la fenomenología nos describe, pueden explicarse sin dificultad si el «mundo de la vida» se introduce como concepto complementario del de «acción comunicativa».

Schütz y Luckmann subrayan sobre todo tres momentos: *a)* la familiaridad ingenua con un trasfondo aproblemáticamente dado, *b)* la validez de un mundo intersubjetivamente compartido, y *c)* el carácter local y a la vez indefinido, poroso y, sin embargo, delimitante, del mundo de la vida.

ad a) El mundo de la vida le está dado al sujeto vivenciante *aproblemáticamente:* «Por mundo cotidiano de la vida ha de entenderse aquel ámbito de realidad que el adulto en estado de vigilia y normal da simplemente por descontado, en la actitud

33 N. LUHMANN, «Interpenetration», *ZfS*, 1977, 62 ss.

34 En la introducción a SCHÜTZ (1971), 20 ss., y a SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 14.

del sano sentido común. Por "dado simplemente por descontado" ha de entenderse todo aquello que vivimos como aproblemático, todo lo que experimentamos sin hacernos cuestión de ello "hasta nuevo aviso", hasta que ese cuestionamiento no se nos impone» [35]. La forma en que el mundo de la vida nos es aproblemático ha de entenderse de un modo radical: como mundo de la vida no puede tornarse problemático en absoluto, lo más que puede es *venirse abajo*. Los ingredientes del mundo de la vida, con los que estamos ingenuamente familiarizados, no tienen el *status* de hechos, o de normas o de vivencias, acerca de los que hablante y oyente pudieran llegar a entenderse. Todos los ingredientes de una situación de acción acerca de los que los participantes tratan de llegar a un consenso con ayuda de sus emisiones comunicativas, tienen también que poder ser puestos en cuestión. Ahora bien, este ámbito de lo susceptible de tematización y de lo problematizable queda limitado a una situación de acción que permanece siempre inserta en el horizonte de un mundo de la vida, por vaporoso que ese horizonte pueda ser. El mundo de la vida constituye en relación con aquello que en una situación se dice, con aquello de que en una situación se habla, o con aquello que en una situación se discute, un contexto mediato, que ciertamente resulta accesible en principio, pero que no pertenece al ámbito de relevancia temáticamente delimitado de la situación de acción. El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente y por tanto familiar y transparente y, sin embargo, a la vez inabarcable, de presuposiciones que han de cumplirse para que la emisión que se hace pueda tener sentido, es decir, para que pueda ser válida [36]. Pero los presupuestos relevantes para la situación sólo constituyen un fragmento de esa red. Como muestra el ejemplo de los albañiles, sólo ese fragmento *directamente tematizado* puede verse arrastrado en cada caso por el remolino problematizador de la acción comunicativa, mientras que *el mundo de la vida en cuanto tal permanece siempre en el trasfondo*. Es «el suelo no cuestionado de todo lo dado en mi experiencia, así como el marco incuestionado en que se me plantean los problemas que he de resolver» [37]. El mundo de la vida está dado en el modo de lo evidente de suyo, que sólo puede

35 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 25.
36 SEARLE (1979 b), 177 ss., y más arriba, tomo I, pp. 449 ss.
37 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 26.

mantenerse aquende el umbral de las convicciones, pues éstas son en principio susceptibles de crítica.

ad b) Esta certeza la debe el mundo de la vida a un *a priori* social inscrito en la intersubjetividad del entendimiento lingüístico. Aunque Schütz y Luckmann, moviéndose como se mueven bajo las premisas de la filosofía de la conciencia, propendan a subestimar el puesto del lenguaje, y especialmente de la mediación lingüística de la interacción social, insisten, sin embargo, en la intersubjetividad del mundo de la vida: «El mundo de la vida es, pues, desde el principio, no mi mundo privado, sino un mundo intersubjetivo; la estructura básica de su realidad nos es común a todos. Dentro de la actitud natural, es evidente de suyo que hasta cierto punto puedo llegar a tener conocimiento de las vivencias de mis prójimos, como son, por ejemplo, los motivos de su acción, a la vez que supongo que, a la inversa, lo mismo les acontece a ellos conmigo» [38]. También en este aspecto hay que entender la comunalidad del mundo de la vida en un sentido radical: es previa a todo disentimiento posible, no puede ser controvertida como un conocimiento intersubjetivamente compartido, sino que lo más que puede es *venirse abajo*. La «perspectividad» de la percepción y de la interpretación, aneja a los roles comunicativos de primera, segunda y tercera persona, es decisiva para la estructura de la situación de acción. Pero con el mundo de la vida sucede algo distinto: los miembros de un colectivo sólo se atribuyen el mundo de la vida a que pertenecen, en primera persona del plural, es decir, de forma parecida a como el hablante individual se atribuye en primera persona del singular su mundo subjetivo al que él tiene un acceso privilegiado. Esta comunalidad descansa ciertamente en un saber sobre el que existe consenso, en un acervo cultural de saber que los miembros comparten. Pero sólo a la luz de la situación actual de acción cobra el fragmento relevante de mundo de la vida el *status* de una realidad contingente que también podría interpretarse de otra manera. Los miembros del colectivo viven ciertamente con la conciencia del riesgo de que en todo momento pueden presentarse situaciones nuevas; de que continuamente han de afrontar situaciones nuevas; pero estas situaciones no pueden sacudir la ingenua confianza en el mundo de la vida. La

38 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 26.

421

de que «todo podría ser totalmente distinto»: «Tengo la confianza de que el mundo seguirá siendo como me es conocido hasta ahora y de que, en consecuencia, la provisión de saber recibida del prójimo y la constituida por mis propias experiencias seguirá manteniendo su validez básica. Podemos llamar a esto, con Husserl, la identidad del "y así sigue". De este supuesto se sigue otro fundamental, a saber: el de que puedo repetir las acciones que anteriormente he realizado con éxito. Mientras la estructura del mundo pueda suponerse constante, mientras mis experiencias anteriores sigan siendo válidas, se mantiene en principio mi capacidad de operar sobre el mundo de esta o de aquella manera. Parejamente a la idealidad del y "así sigue" se forma, como muestra Husserl, la idealidad del "puedo hacerlo siempre otra vez". Ambas idealidades y las suposiciones en ellas fundadas de la constancia de la estructura del mundo, de la validez de mi experiencia anterior y de mi capacidad de operar sobre el mundo son aspectos esenciales del pensamiento en la actitud natural» [39].

ad c) La inmunización del mundo de la vida contra las revisiones totales tiene que ver con el tercer rasgo fundamental que Schütz subraya siguiendo a Husserl: las situaciones cambian, pero *los límites del mundo de la vida no pueden trascenderse.* El mundo de la vida constituye el entorno en que los horizontes de la situación se desplazan, se dilatan o se encogen. Constituye un contexto que siendo él mismo ilimitado establece, empero, límites: «El acervo de saber del pensamiento anejo al mundo de la vida no ha de entenderse como un contexto transparente en su totalidad, sino más bien como una totalidad de autoevidencias que cambian de situación a situación, y que resaltan en cada caso concreto sobre un trasfondo de indeterminación. Esta totalidad no es aprehensible como tal, pero es vivida como un suelo seguro y familiar de toda interpretación condicionada por la situación, suelo que viene co-dado en el decurso mismo de la experiencia»[40]. El mundo de la vida delimita las situaciones de acción a la manera de un contexto ya siempre entendido, pero no tematizado. El mundo de la vida, difumina-

422

39 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 29.
40 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 31.

comporta como una realidad aproblemática y que [illegible] mantiene en la 'penumbra'; no penetra en el proceso de entendimiento que se está efectuando en cada caso o sólo lo hace de forma muy indirecta, y en este sentido permanece indeterminado. Pero puede verse arrastrado por el remolino de un nuevo tema y con ello atinar a entrar en la zona de visibilidad de una situación distinta. Entonces volvemos a encontrárnoslo como una realidad intuitivamente familiar y ya interpretada. Sólo al cobrar relevancia para una situación se hace visible un fragmento del mundo de la vida como una autoevidencia cultural que descansa sobre interpretaciones, y que ahora, al poder ser tematizada, pierde ese modo de lo aproblemáticamente dado: «También en la actitud natural puede subjetivamente captarse en todo momento la relativa opacidad del mundo de la vida. Cualquier proceso específico de interpretación puede servir de ocasión para ello. Pero sólo en la reflexión teórica conduce la vivencia de la insuficiencia de determinadas interpretaciones específicas a cobrar conciencia del carácter esencialmente restringido del acervo de saber propio del mundo de la vida» [41]. Mientras no nos liberemos de la actitud ingenua, volcada sobre la situación, de un actor atrapado en la práctica comunicativa cotidiana, no podemos hacernos cargo del carácter restringido de un mundo de la vida que depende de un acervo cultural de saber particular, susceptible en todo momento de ampliación y que varía con ese acervo. Para los participantes del mundo de la vida constituye un contexto no rebasable y en principio inagotable. De ahí que *toda* comprensión de la situación pueda apoyarse en una precomprensión global. Toda definición de la situación es «un interpretar dentro de un marco de elementos ya interpretados, dentro de una realidad que básicamente, y en lo que se refiere a sus tipos, nos es ya familiar»... [42].

Todo paso que demos allende el horizonte de una determinada situación nos lleva a otro plexo de sentido que ciertamente ha menester de explicación, pero que intutivamente nos es ya conocido. Lo que hasta ese momento era «evidente de suyo» se transforma en un saber cultural del que se hace uso para defi-

41 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 210.
42 SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 29.

niciones de la situación y que puede ser sometido a prueba en la acción comunicativa.

Sin embargo, sólo la comprensión moderna del mundo se caracteriza porque la tradición cultural puede ser sometida a esa prueba *en toda su latitud* y de manera metódica. Las imágenes centradas del mundo, las cuales todavía no consienten una radical diferenciación de los conceptos formales de mundos, están inmunizadas, a lo menos en lo que a sus ámbitos nucleares atañe, contra las experiencias disonantes. Lo cual es tanto más el caso cuanto menor es la oportunidad de «que salte hecha pedazos la aproblematicidad de mi experiencia» [43]. Ciertamente que en el ámbito de experiencia de la relación cognitivo-instrumental con la naturaleza externa esas «explosiones» apenas si son evitables ni siquiera cuando imágenes del mundo con gran capacidad de absorción restringen drásticamente el ámbito de contingencias percibidas. Pero en el ámbito experiencial de las interacciones regidas por normas sólo muy gradualmente se va desligando un mundo social de relaciones inter-personales legítimamente reguladas del transfondo difuso que constituye el mundo de la vida.

Si entendemos el análisis del mundo de la vida como una tentativa de describir reconstructivamente desde la perspectiva interna de los miembros del grupo aquello que Durkheim denominaba conciencia colectiva, el punto de vista bajo el que Durkheim consideró el cambio estructural de la conciencia colectiva podría resultar también instructivo incluso para una investigación planteada en términos fenomenológicos. Los procesos de diferenciación observados por Durkheim pueden entonces entenderse en el sentido de que el mundo de la vida pierde su poder de prejuzgar la práctica comunicativa cotidiana a medida que los actores deben su entendimiento a sus *propios* esfuerzos de interpretación. El proceso de diferenciación del mundo de la vida lo entiende Durkheim como una separación de cultura, sociedad y personalidad; por consiguiente, para poder aprovecharnos de la perspectiva de Durkheim habremos de empezar introduciendo e interpretando éstas como componentes estructurales del mundo de la vida.

Hasta ahora, apoyándonos en las investigaciones fenomenológicas, nos hemos limitado a un concepto culturalista de mun-

423

[43] SCHÜTZ y LUCKMANN (1979), 33.

do de la vida. Según ese concepto, los [illegible]
interpretación, de valoración y de expresión sirven como *recursos* para las faenas y rendimientos interpretativos de los participantes en la interacción que negocian una definición común de la situación, en cuyo marco poder llegar a un consenso sobre algo en el mundo. La situación de acción así interpretada circunscribe un ámbito de alternativas de acción abierto en vista de un tema, esto es, un ámbito de condiciones y medios para la ejecución de planes. A la situación pertenece todo aquello que se hace sentir como una *restricción* para las correspondientes iniciativas de acción. Mientras que el mundo de la vida, como recurso que es para la acción orientada al entendimiento, lo mantiene el actor a sus espaldas, esas restricciones que las circunstancias de la ejecución de sus planes le imponen le salen al paso como ingredientes de la situación. Y éstos pueden ser clasificados, dentro del sistema de referencia de los tres conceptos formales del mundo, como hechos, normas y vivencias.

Pues bien, resulta tentador identificar el mundo de la vida con el saber de fondo transmitido culturalmente, y ello debido a que la cultura y el lenguaje no figuran normalmente entre los ingredientes de la situación. No restringen en modo alguno el ámbito de la acción y tampoco caen bajo ninguno de los conceptos formales de mundo con cuya ayuda los participantes entienden su situación. No *precisan* de concepto especial alguno bajo el que poder ser aprehendidos como elementos de una situación de acción. Sólo en raras ocasiones, esto es, sólo cuando *dejan de responder como recursos*, desarrollan la cultura y el lenguaje esa peculiar resistencia que experimentamos en las situaciones en que el entendimiento queda perturbado. Entonces se torna necesaria la labor de reparación de traductores, intérpretes o terapeutas. Para recobrar para una interpretación común de la situación elementos disfuncionales del mundo de la vida —emisiones no comprensibles, tradiciones opacas y, en el caso límite, un lenguaje no descifrado— tampoco ellos disponen de otra cosa que de los tres conceptos formales de mundo que ya conocemos. Los elementos del mundo de la vida que han dejado de responder como recursos tienen por fuerza que ser identificados entonces como hechos culturales que restringen el espacio con que la acción cuenta.

Con las ordenaciones institucionales y con las estructuras de la personalidad acontece algo distinto que con la cultura.. Estas

ciativa de los actores, *salirles al paso* como ingredientes de la situación. De ahí que *a nativitate,* por así decirlo, caigan también como algo normativo o algo subjetivo bajo uno de los conceptos formales de mundo. Mas esta circunstancia no debe llevarnos a suponer que las normas y vivencias (a semejanza de los hechos, o de las cosas y sucesos) sólo puedan aparecer exclusivamente como algo sobre lo que los participantes en la interacción se entienden. Pueden adoptar un doble *status* —como ingredientes de un mundo social o de un mundo subjetivo, por un lado, y como componentes estructurales del mundo de la vida, por otro.

La acción, o la dominación de situaciones, se presenta como un proceso circular en el que el actor es al tiempo el *iniciador* de actos que le son imputables y *producto* de tradiciones en cuyo seno vive, de grupos solidarios a que pertenece y de procesos de socialización y aprendizaje a que está sujeto. Mientras que *a fronte* el fragmento del mundo de la vida relevante para la situación se le impone al actor como problema que ha de resolver por su propia cuenta, *a tergo* ese mismo agente se ve sostenido por el transfondo de su mundo de la vida, que en modo alguno se compone solamente de certezas culturales. Ese transfondo consta *también* de habilidades individuales, del saber intuitivo de *cómo* hay que habérselas acerca de una situación y de prácticas socialmente arraigadas, es decir, del saber intuitivo de *en qué* puede uno estribar en una situación, no menos que de convicciones de fondo trivialmente sabidas. Sociedad y personalidad no sólo operan como restricciones, sino que también sirven de recursos. La aproblematicidad del mundo de la vida sobre cuyo transfondo y a partir del cual se actúa comunicativamente se debe *también* a la seguridad que dan al actor las solidaridades acreditadas y las competencias probadas. Cabría decir, incluso, que el carácter paradójico del saber propio del mundo de la vida, saber que sólo proporciona el sentimiento de una certeza absoluta porque no se sabe *de él,* se debe a la circunstancia de que el saber *en qué* puede uno estribar y el saber *cómo* hacer algo están todavía en una indiferenciada conexión *con aquello que* prerreflexivamente se sabe. Pero si al igual que las tradiciones culturales, también las solidaridades de los grupos integrados a través de valores y de normas y las competencias de los individuos socializados penetran *a tergo* en la acción

ralista del concepto de mundo de la vida.

[3] El concepto de mundo de la vida planteado en términos de teoría de la comunicación, que hasta aquí hemos desarrollado, se emancipa ciertamente de la filosofía de la conciencia, pero se sigue moviendo aún en el mismo plano analítico que el concepto trascendental de mundo de la vida que la fenomenología propone. Se obtiene por vía de reconstrucción del saber preteórico con que nos encontramos en los hablantes competentes: desde la perspectiva de los participantes el mundo de la vida aparece como el contexto, creador de horizonte, de los procesos de entendimiento, el cual, al delimitar el ámbito de relevancia de la situación dada en cada caso, se sustrae él mismo a la tematización dentro de esa situación. Este concepto de mundo de la vida desarrollado en términos de teoría de la comunicación a partir de la perspectiva del participante, no resulta directamente utilizable para fines teóricos, no resulta apto para el deslinde de un ámbito objetual propio de las ciencias sociales, esto es, de aquella región dentro del mundo objetivo constituida por la totalidad de los hechos históricos o socioculturales, en el sentido más lato, a los que podemos acceder por vía hermenéutica. Para ello resulta más idóneo el *concepto cotidiano de mundo de la vida,* con cuya ayuda los agentes comunicativos localizan y datan sus emisiones en el espacio social y en el tiempo histórico. En la práctica comunicativa cotidiana las personas no sólo se salen mutuamente al encuentro en la actitud de participantes, sino que también hacen exposiciones narrativas de lo que acaece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma especializada de habla constatativa que sirve a la descripción de sucesos y hechos socio-culturales. A la base de sus exposiciones narrativas los actores ponen un concepto no teórico, «profano», de «mundo», en el sentido de mundo cotidiano o de mundo de la vida, que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en *historias verdaderas.*

Este concepto cotidiano deslinda, pues, del mundo objetivo la región de los sucesos narrables o de los hechos históricos. Por lo demás, la práctica narrativa no sólo sirve para cubrir las necesidades triviales de entendimiento de miembros que han de coordinar su cooperación, sino que cumple también una fun-

424

ción para la autocomprensión de personas que han de *objetivar* su pertenencia al mundo de la vida de que son miembros en su rol actual de participantes en la comunicación, ya que sólo podrán desarrollar una identidad personal si se dan cuenta de que la secuencia de sus propias acciones constituye una vida susceptible de narrarse, y sólo podrán desarrollar una identidad social si se dan cuenta de que a través de su participación en las interacciones mantienen su pertenencia a los grupos sociales y de que con esa pertenencia se hallan involucrados en la historia narrativamente exponible de los colectivos. Los colectivos sólo mantienen su identidad en la medida en que las representaciones que de su mundo de la vida se hacen sus miembros se solapan suficientemente, condensándose en convicciones de fondo de carácter aproblemático.

A mi entender, el análisis de la forma de los enunciados narrativos, uno de cuyos pioneros ha sido A. C. Danto [44], y el análisis de la forma de los textos narrativos constituyen un punto de partida metodológicamente fecundo para la clarificación de ese concepto «profano» de mundo de la vida que se refiere a la totalidad de los hechos socio-culturales, y que ofrece, por tanto, un punto de engarce para la teoría de la sociedad. El análisis de la gramática de las narraciones permite ver cómo identificamos y *describimos* los estados y sucesos que se producen en un mundo de la vida, cómo *entrelazamos* y *secuencializamos* en el espacio social y en el tiempo histórico las interacciones de los miembros del grupo dando lugar a unidades complejas, cómo explicamos desde la perspectiva del dominio de situaciones las acciones de los individuos y los sucesos que les sobrevienen, las hazañas de los colectivos y los destinos que éstos sufren. Por el hecho de ponernos a narrar, esto es, en virtud de la propia forma del narrar, elegimos una perspectiva que nos fuerza «gramaticalmente» a poner a la base de la descripción, como sistema *cognitivo de referencia*, un concepto cotidiano del mundo de la vida.

[44] A. C. Danto, *Analytical Phylosophy of History*, 1965; cfr. también P. Gardiner (ed.), *The Philosophy of History*, Oxford, 1974; para la discusión de este tema en Alemania, cfr. H. M. Baumgartner, *Kontinuität und Geschichte*, 1972; R. Koselleck y W. D. Stempel (eds.), *Geschichte, Ereignis und Erzählung*, Munich, 1973; K. Acham, *Analytische Geschichtsphilosophie*, Friburgo, 1974; Rüsen (1976); H. M. Baumgartner y J. Rüsen (ed.), *Geschichte und Theorie*, Francfort, 1976.

425

Este concepto intuitivamente disponible de mundo *sociocultural* de la vida puede tornarse teóricamente fecundo si se logra desarrollar a partir de él un sistema de referencia para descripciones y explicaciones que versen sobre un mundo de la vida en su totalidad y no sólo sobre sucesos que en él acaecen. Mientras que la exposición narrativa se refiere a lo intramundano, la exposición teórica debe explicar la reproducción misma del mundo de la vida. Los individuos y los grupos se afirman dominando las situaciones; pero ¿cómo se afirma un mundo de la vida del que toda situación no constituye sino un fragmento? Ya el narrador se ve gramaticalmente obligado, en virtud de la forma misma de la exposición narrativa, a interesarse, así por la identidad de los protagonistas como por la identidad del contexto vital en que actúan. Cuando contamos historias no podemos evitar decir *también*, indirectamente, cómo «les ha ido» a los sujetos involucrados en ellas y cuál ha sido la suerte de los colectivos a que pertenecen. Ciertamente que los quebrantos sufridos por una identidad personal o el deterioro de la integración social sólo de forma indirecta pueden hacerse visibles en las narraciones. Las exposiciones narrativas remiten ciertamente a procesos de reproducción de orden superior, a los imperativos de conservación de los mundos de la vida, pero no pueden convertir en tema las estructuras de un mundo de la vida del modo como lo hacen con lo que dentro de él sucede. El concepto cotidiano de mundo de la vida que, como sistema de referencia, ponemos a la base de las exposiciones narrativas hay primemo que disponerlo para que pueda servir a fines teóricos, y ello de tal suerte que permita hacer enunciados sobre la reproducción o autoconservación de los mundos de la vida, cuya estructura es una estructura comunicativa.

Mientras que desde la *perspectiva de los participantes* el mundo de la vida sólo está dado como contexto que constituye el horizonte de una situación de acción, el concepto cotidiano de mundo de la vida que la *perspectiva del narrador* presupone se utiliza ya siempre con una finalidad cognitiva. Para servirnos de él con fines teóricos podemos partir de aquellas funciones fundamentales que, como hemos aprendido de Mead, cumple el medio del lenguaje en la reproducción del mundo de la vida. Al entenderse entre sí sobre una situación, los participantes se encuentran en una tradición cultural de la que hacen uso y que

del reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, los participantes en la interacción están estribando en pertenencias a grupos sociales cuya integración simultáneamente ratifican; al tomar parte en interacciones con personas de referencia, las cuales son ya agentes competentes, el niño internaliza las orientaciones valorativas de su grupo social y adquiere capacidades generalizadas de acción.

Bajo el *aspecto funcional de entendimiento,* la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el *aspecto de coordinación de la acción,* sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el *aspecto de socialización,* finalmente, sirve a la formación de identidades personales. Las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen por vía de la continuación del saber válido, de la estabilización de la solidaridad de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones. El proceso de reproducción enlaza las nuevas situaciones con los estados del mundo ya existentes, y ello tanto en la dimensión *semántica* de los significados o contenidos (de la tradición cultural) como en la dimensión del *espacio social* (de grupos socialmente * integrados) y en la del *tiempo histórico* (de la sucesión de generaciones). A estos procesos de *reproducción cultural, integración social y socialización* corresponden *los componentes estructurales* del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad.

Llamo *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo *sociedad* a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. El campo semántico de los contenidos simbólicos, el espacio social y el tiempo histórico constituyen las *dimensiones* que las acciones comunicativas comprenden. El entretejimiento de interacciones

* En el sentido de «integración social» frente a «integración sistémica». *[N. del T.].*

constituye el medio a través del que se reproducen la cultura, la sociedad y la persona. Tales procesos de reproducción sólo se refieren a las estructuras simbólicas del mundo de la vida. De ellos hemos de distinguir el mantenimiento del sustrato material del mundo de la vida.

La *reproducción material* se cumple a través del medio de la actividad teleológica con que los individuos socializados intervienen en el mundo para realizar sus fines. Como vio Max Weber, los problemas que el agente tiene que dominar en cualquier situación se dividen en problemas de «penuria interna» y de «penuria externa». A estas dos categorías de tareas que obtenemos cuando se miran las cosas desde la perspectiva de la acción corresponden, cuando se las mira desde la perspectiva del mantenimiento del mundo de la vida, los procesos de reproducción simbólica y reproducción material. Sobre esto volveré después.

Antes quisiera examinar la forma en que los distintos planteamientos de sociología «comprensiva» conciben la sociedad como mundo de la vida. Pese a concebirla así, en esos planteamientos no se hace visible la complejidad estructural del mundo de la vida, la cual sólo se abre al análisis cuando éste se plantea en términos de teoría de la comunicación. Siempre que el «mundo de la vida», sea bajo esta denominación puesta en circulación por Husserl, sea bajo las denominaciones de «formas de vida», culturas, comunidades de lenguaje, etc., se ha convertido en categoría básica de la teoría de la sociedad, los planteamientos han propendido a hacerse selectivos: las estrategias de formación de conceptos se limitan casi siempre a conectar con sólo uno de los tres componentes estructurales del mundo de la vida.

Incluso la lectura que en términos de teoría de la comunicación hice de los análisis de Schütz sugiere un concepto de mundo de la vida restringido a los aspectos de entendimiento, un concepto de mundo de la vida menguado en términos culturalistas. Según esa lectura, los participantes actualizan en cada sazón algunas de las convicciones de fondo que toman del acervo cultural de saber; el proceso de entendimiento sirve a la negociación de definiciones comunes de la situación, y éstas, a su vez, han de ajustarse a las condiciones críticas que ha de satisfacer el acuerdo para poder reputarse fundado. Con ello, el saber cul-

revisiones que se hagan tienen consecuencias mediatas para los componentes del saber no tematizados, pero que guardan con los contenidos problematizados relaciones internas. Desde este punto de vista la acción comunicativa se presenta como mecanismo de interpretación a través del cual se reproduce el saber cultural. La reproducción del mundo de la vida consistiría esencialmente en una prosecución y renovación de la tradición, que se mueve entre los extremos de la mera reiteración de la tradición, por un lado, y de una ruptura de tradiciones, por otro. En la tradición fenomenológica que se remonta a Husserl y a Alfred Schütz la teoría de la sociedad, a cuya base se pone un concepto de mundo de la vida así reducido en *términos culturalistas*, queda consecuentemente disuelta en *sociología del conocimiento*. Este es, por ejemplo, el caso de Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes glosan el sentido de su teoría de «la construcción social de la realidad» de la siguiente forma: «Las tesis decisivas de este libro se encuentran en el título y en el subtítulo, a saber: que la realidad está construida socialmente, y que incumbe a la sociología del conocimiento investigar los procesos mediante los que esto sucede» [45].

La unilateralidad del concepto culturalista de mundo de la vida resulta evidente en cuanto se considera que la acción comunicativa no solamente es un proceso de entendimiento; que los actores, al entenderse sobre algo en el mundo, están participando simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman y renuevan lo mismo su pertenencia a los grupos sociales que su propia identidad. Las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en que el saber cultural queda expuesto al «test del mundo»; significan al propio tiempo procesos de interacción social y de socialización. En estos procesos el mundo de la vida queda «sometido a prueba» de una forma completamente distinta: tales pruebas no se rigen de *forma inmediata* por pretensiones de validez que sean susceptibles de crítica, es decir, no se rigen directamente por criterios de racionalidad, sino por criterios concernientes a la solidaridad de los miembros y a la identidad del individuo so-

[45] BERGER y LUCKMANN (1969), 1.

427

que se entienden el saber cultural de que se nutren, están reproduciendo a la vez su pertenencia a los colectivos y su propia identidad. En cuanto uno de estos dos aspectos pasa a primer plano, el concepto de mundo de la vida vuelve a recibir una versión nuevamente unilateral, a saber: una versión estrechada, o bien en términos *institucionalistas*, o bien en términos de *teoría de la socialización*.

En la tradición que se remonta a Durkheim la teoría de la sociedad se basa en un concepto de mundo de la vida reducido al aspecto de integración social. Parsons escoge para él la expresión *societal community*; entiende por tal el mundo de la vida de un grupo socialmente integrado. Constituye el elemento nuclear de toda sociedad, entendiéndose aquí por «sociedad» el componente estructural que a través de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas fija el *status*, esto es, los derechos y deberes de los miembros del grupo. La cultura y la personalidad quedan convertidos en meros complementos funcionales de la *societal community*: la cultura abastece a la sociedad de valores que puedan institucionalizarse, y los individuos socializados contribuyen con motivaciones consentáneas, ajustadas a las expectativas normadas de comportamiento.

Por otro lado, en la tradición que se remonta a Mead, a la teoría de la sociedad le subyace un concepto de mundo de la vida reducido al aspecto de socialización de los individuos. Representantes del interaccionismo simbólico, como H. Blumer, A. M. Rose, A. Strauss o R. H. Turner, conciben el mundo de la vida como *milieu* sociocultural de una acción comunicativa entendida como juego de sol, asunción de rol, proyección de rol, etc. La cultural y la sociedad sólo se toman en consideración como medio de los «procesos de formación» en que los actores se ven implicados a lo largo de sus vidas. La teoría de la sociedad experimenta aquí una consecuente contracción que la convierte en *psicología social* [46].

[46] Cfr. A. M. ROSE (ed.), *Human Behavior and Social Process*, Boston, 1962. La discusión mencionada más arriba entre Etnometodología e interaccionismo simbólico (Zimmermann y Wieder vs. Denzin, en DOUGLAS (1971), 259 ss. y 285 ss.) puede hacerse derivar de la competencia entre un concepto de mundo de la vida unilateralizado en términos culturalistas y otro unilateralizado en términos de teoría de la socialización.

Por el contrario, si se perfecciona en el sentido propuesto el concepto de interacción simbólica que el propio Mead pone en el centro de sus consideraciones, y lo convertimos así en una categoría bajo la que aprehender las interacciones regidas por normas, mediadas lingüísticamente, y a su luz aprovechamos los análisis fenomenológicos del mundo de la vida, podemos acceder a la compleja conexión de esos tres procesos de reproducción.

[4] La reproducción cultural del mundo de la vida se encarga de que, en su dimensión semántica, las nuevas situaciones que se presenten queden puestas en relación con los estados del mundo ya existentes: asegura la *continuidad* de la tradición y una *coherencia* del saber que baste en cada caso a la práctica comunicativa cotidiana. Esta continuidad y esta coherencia tienen su medida en la *racionalidad* del saber aceptado como válido. Es lo que evidencian las perturbaciones de la reproducción cultural, que se manifiestan en una pérdida de sentido y llevan a las correspondientes crisis de legitimación y de orientación. En tales casos los actores ya no pueden cubrir la necesidad de entendimiento que las situaciones nuevas plantean, haciendo uso de su acervo cultural de saber. Los esquemas de interpretación aceptados como válidos fracasan y el recurso «sentido» se vuelve escaso.

La integración social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas que se presenten en la dimensión del espacio social queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: cuida de que las acciones queden coordinadas a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas y da continuidad a la identidad de los grupos en un grado que baste a la práctica comunicativa cotidiana. La coordinación de las acciones y la *estabilización de las identidades de grupo* tienen aquí su medida en la *solidaridad* de los miembros, lo cual se patentiza en las perturbaciones de la integración social, que se traducen en *anomia* y en los correspondientes conflictos. En estos casos los actores ya no pueden cubrir la necesidad de coordinación que las situaciones nuevas plantean, recurriendo a las ordenaciones legítimas existentes. Las pertenencias a grupos legítimamente reguladas ya no bastan, y el recurso «solidaridad social» se hace escaso.

La socialización de los miembros de un mundo de la vida se encarga, finalmente, de que las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: asegura a las generaciones siguientes la adquisición de *capacidades generalizadas de acción* y se cuida de *sintonizar las vidas individuales* con las *formas de vida colectivas*. Las capacidades interactivas y los estilos personales de vida tienen su medida en *la capacidad de las personas para responder autónomamente de sus acciones*. Es lo que se patentiza en las perturbaciones del proceso de socialización, que se manifiestan en psicopatologías y en los correspondientes fenómenos de alienación. En estos casos las capacidades de los actores no bastan a mantener en pie la intersubjetividad de situaciones de acción definidas en común. El sistema de la personalidad sólo puede salvaguardar ya su identidad recurriendo a estrategias defensivas que merman su capacidad de participar en interacciones manteniendo despierto el sentido de la realidad, de suerte que el recurso «fuerza del yo» se vuelve escaso.

Una vez que se han hecho estas distinciones, la cuestión que se plantea es la de qué aportan los distintos procesos de reproducción al mantenimiento de los componentes estructurales del mundo de la vida. Si la cultura suministra el suficiente saber válido como para que puedan quedar cubiertas las necesidades de entendimiento existentes en un mundo de la vida, lo que la reproducción cultural aporta al mantenimiento de los *otros dos componentes* consiste en *legitimaciones* para las instituciones existentes, por un lado, y por otro, en *patrones de comportamiento eficaces* en el proceso de formación individual que sirvan de sostén a la adquisición de competencias generalizadas de acción. Si la sociedad está lo bastante integrada como para que puedan quedar cubiertas las necesidades de coordinación existentes en un mundo de la vida, la contribución del proceso de integración al mantenimiento de *los otros dos componentes* consiste, por un lado, en *pertenencias de los individuos* a grupos, *legítimamente reguladas*, y por otro, en vinculaciones de carácter moral u *obligaciones*: el núcleo de valores culturales institucionalizado en las ordenaciones legítimas queda incorporado a una realidad normativa que, aunque no inmune a la crítica, sí que es lo bastante resistente como para hacer que ese núcleo de valores se sustraiga al test permanente de la acción orientada al entendimiento. Finalmente, si los sistemas de la personalidad han desarrollado

sentido de la realidad las situaciones que surgen en su mundo de la vida, la contribución de los procesos de socialización al mantenimiento de *los otros dos* componentes consiste, por un lado, en las *interpretaciones que los individuos producen*, y por otro, en *motivaciones para actuar de conformidad con las normas* (fig. 21).

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	Cultura	Sociedad	Personalidad
Reproducción cultural	Esquemas de interpretación susceptibles de consenso («saber válido»)	Legitimaciones	Patrones de comportamiento eficaces en el proceso de formación, metas educativas
Integración social	Obligaciones	Relaciones interpersonales legítimamente reguladas	Pertenencias a grupos
Socialización	Interpretaciones	Motivaciones para actuar de conformidad con las normas	Capacidades de interacción («identidad personal»)

Fig. 21. APORTACIONES DE LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN AL MANTENIMIENTO DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL MUNDO DE LA VIDA

Las dimensiones en que pueden evaluarse los distintos procesos de reproducción son la *racionalidad del saber*, la *solidaridad de los miembros* y la *capacidad de la personalidad adulta para responder autónomamente de sus acciones*. Ciertamente que las medidas dentro de estas dimensiones varían según el grado de diferenciación estructural del mundo de la vida. Y de ello depende también en cada caso la magnitud de la necesidad de saber compartido, de la necesidad de ordenaciones legítimas y

de la necesidad de autonomía personal. En el ámbito de la cultura las perturbaciones en el proceso de reproducción se manifiestan como pérdida de sentido, en el ámbito de la sociedad como anomía y en el ámbito de la persona como enfermedad anímica (psicopatologías). Las perturbaciones en cada uno de estos ámbitos dan lugar a los correspondientes fenómenos de privación en los otros (fig. 22).

Componentes estructurales / Perturbaciones en el ámbito de la	Cultura	Sociedad	Personalidad	Dimensión de evaluación
Reproducción cultural	Pérdida de sentido	Pérdida de legitimación	Crisis de orientación y crisis educativa	Racionalidad del saber
Integración social	Inseguridad y perturbaciones de la identidad colectiva	Anomía	Alienación	Solidaridad de los miembros
Socialización	Ruptura de tradiciones	Pérdida de motivaciones	Psicopatologías	Autonomía de la persona

Fig. 22. FENÓMENOS DE CRISIS
en caso de perturbaciones en la reproducción (patologías)

Sobre esta base podemos especificar las funciones que la acción orientada al entendimiento cumple en la reproducción del mundo de la vida. Los campos de la diagonal contienen las caracterizaciones con que de entrada habíamos deslindado entre sí la reproducción cultural, la integración social y la socialización. Mientras tanto hemos visto que *cada uno* de estos procesos de reproducción hace su contribución al mantenimiento de *todos* los componentes del mundo de la vida. De ahí que al medio lin-

güístico, a través del cual se reproducen las estructuras del mundo de la vida, podamos atribuirle las funciones recogidas en la figura 23.

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	Cultura	Sociedad	Personalidad
Reproducción cultural	Tradición, crítica, adquisición de saber cultural	Renovación del saber legitimatorio	Reproducción del saber eficaz en los procesos de formación
Integración social	Inmunización de un núcleo de orientaciones valorativas	Coordinación de las acciones a través del reconocimiento de pretensiones de validez	Reproducción de los patrones de pertenencia social
Socialización	Enculturación	Internalización de valores	Formación de la identidad individual

Fig. 23. FUNCIONES DE REPRODUCCIÓN QUE CUMPLE LA ACCIÓN ORIENTADA AL ENTENDIMIENTO

Con determinaciones tan esquemáticamente resumidas como son las expuestas, el concepto de mundo de la vida desarrollado en términos de teoría de la comunicación todavía está lejos del grado de explicitación de su oponente fenomenológico. Con todo, voy a darme por satisfecho con este esbozo, para retornar a la cuestión de si el concepto de mundo de la vida que hemos propuesto resulta idóneo como categoría fundamental de la teoría de la sociedad. Pese a sus muchas reservas, Alfred Schütz se atuvo al planteamiento de la fenomenología trascendental. Cuando se considera básicamente correcto el método desarrollado por Husserl la pretensión de universalidad de los análisis fenomenológicos del mundo de la vida resulta casi obvia. Pero en cuanto

430

el concepto de mundo de la vida se introduce, como nosotros hemos hecho, en términos de teoría de la comunicación, la intención de hacer uso de él para acercarse a *cualquier tipo* de sociedad ya no resulta trivial en absoluto. La «carga de la prueba» de que el concepto de mundo de la vida posee validez general y de que, por tanto, puede aplicarse a todas las culturas y épocas se desplaza entonces hacia su concepto complementario, el de «acción comunicativa».

Mead intentó reconstruir el campo de transición desde el animal al hombre en forma de una secuencia de formas de interacción. Según esa reconstrucción, la acción comunicativa es antropológicamente fundamental; aquí son razones empíricas y no predecisiones metodológicas las que abonan la hipótesis de que las estructuras de la interacción regida por normas lingüísticamente mediada define la situación de partida de los desarrollos socioculturales. Con ello queda también fijado el espacio en cuyo seno pueden variar los mundos de la vida históricos. Naturalmente que una cosa son *estas restricciones estructurales* y otra muy distinta las cuestiones de *dinámica evolutiva*. Estas últimas no pueden ser tratadas sin recurrir a condiciones marginales contingentes, sin analizar las relaciones de dependencia entre el cambio sociocultural y las transformaciones de la reproducción material. Con todo, la circunstancia de que la evolución sociocultural esté sujeta a las restricciones estructurales que la acción comunicativa comporta puede tener un efecto sistemático, es decir, nos pone en perspectiva una lógica evolutiva. Ahora bien, sólo cabe hablar de lógica evolutiva en el sentido (aún muy necesitado de clarificación) de la tradición teórica que se remonta a Piaget, si las estructuras de los mundos de la vida históricos no varían de forma contingente en el espacio definido por la forma de interacción, sino que lo hacen dependiendo de procesos de aprendizaje, es decir, si tienen una variación orientada. Y estamos ante una *variación orientada de las estructuras del mundo de la vida* si, por ejemplo, las variaciones evolutivamente significativas pueden ser puestas bajo el punto de vista de una diferenciación estructural entre cultura, sociedad y personalidad. Y para tal diferenciación estructural habrá que postular procesos de aprendizaje si puede demostrarse que esa diferenciación supone un incremento de racionalidad.

La idea de una lingüistización de lo sacro nos sirvió de hilo conductor para desarrollar precisamente tal interpretación, apo-

yándonos en Mead y en Durkheim. Esa idea podemos reformularla ahora de la manera siguiente: cuanto más se diferencian los componentes estructurales del mundo de la vida y los procesos que contribuyen a su mantenimiento, tanto más sometidos quedan los contextos de interacción a las condiciones de un entendimiento racionalmente motivado, es decir, a las condiciones de la formación de un consenso que en *última instancia* se base en la autoridad del mejor argumento. La proyección utópica de Mead de un discurso universal sólo la hemos considerado hasta ahora en la modalidad especial de una comunidad de comunicación que permite la autorrealización, por un lado, y la argumentación moral, por otro. Pero tras esa proyección se oculta la idea más general de un estado en que la reproducción del mundo de la vida no solamente *quede canalizada* a través del medio de la acción orientada al entendimiento, sino que *dependa* por entero de los esfuerzos interpretativos de los actores mismos. El discurso universal remite a un mundo de la vida idealizado, que se reproduce en virtud de un mecanismo de entendimiento ampliamente desligado de contextos normativos y asentado sobre tomas de postura de afirmación o negación motivadas racionalmente. Tal autonomización sólo puede producirse en la medida en que las coacciones de la reproducción material dejen de ocultarse tras la máscara de un acuerdo normativo básico racionalmente impenetrable, es decir, tras la autoridad de lo santo. Un *mundo de la vida racionalizado* en este sentido no se reproduciría en modo alguno en formas exentas de conflicto, pero los conflictos se presentarían bajo su verdadero nombre, ya no quedarían tapados por convicciones que no son capaces de resistir la prueba del discurso. En cualquier caso, ese mundo de la vida poseería una peculiar transparencia, porque sólo permitiría situaciones en que los actores adultos distinguirían con igual claridad entre acciones orientadas al éxito y acciones orientadas al entendimiento que entre actitudes empíricamente motivadas y tomas de postura de afirmación o negación motivadas racionalmente.

Los escasos asideros históricos que Mead y Durkheim aducen cuanto apuntan a esa racionalización del mundo de la vida pueden sistematizarse bajo tres puntos de vista: diferenciación estructural del mundo de la vida *a)*, separación de forma y contenido *b)* y reflexivización de la reproducción simbólica *c)*.

ad a) En lo que respecta *a la cultura y a la sociedad*, la diferenciación estructural se pone de manifiesto en un creciente desacoplamiento entre sistema institucional e imágenes del mundo; en lo que atañe *a la personalidad y a la sociedad*, en la ampliación del espacio de contingencia en el establecimiento de relaciones interpersonales, y en lo que se refiere a la *cultura y a la personalidad*, esa diferenciación estructural se manifiesta en que la renovación de tradiciones depende cada vez en mayor grado de la disponibilidad a la crítica y de la capacidad innovadora de los individuos. Como puntos de fuga de estas tendencias evolutivas se perfilan, en lo que se refiere a la cultura, un estado de revisión permanente de tradiciones fluidificadas y convertidas en reflexivas; en lo que atañe a la sociedad, un estado de dependencia de los órdenes legítimos de procedimientos formales de creación y justificación de normas, y en lo que respecta a la personalidad, un estado de estabilización continuamente autocontrolada de una identidad del yo basada en elementos sumamente abstractos; estas tendencias sólo pueden imponerse en la medida en que las tomas de postura de afirmación o negación que sirven de sostén a la práctica comunicativa cotidiana no tengan su fuente en un acuerdo normativamente adscrito, sino que broten de los procesos cooperativos de interpretación de los propios participantes. Señalizan, por tanto, la liberación del potencial de racionalidad que la acción comunicativa lleva en su seno.

ad b) La diferenciación de cultura, sociedad y personalidad lleva aneja una diferenciación entre forma y contenido. *En el plano de la cultura* los núcleos de tradición que garantizan la identidad se separan de los contenidos concretos con que todavía están entretejidos en las imágenes míticas del mundo. Se reducen a elementos formales, tales como conceptos de mundo, presupuestos de la comunicación, procedimientos argumentativos, valores fundamentales abstractos, etc. *En el plano de la sociedad* cristalizan principios universales, dejando atrás los contextos particulares a que todavía están adheridos en las sociedades primitivas. En las sociedades modernas se implantan principios jurídicos y morales que cada vez están menos recortados a la medida de formas de vida concretas. *En el plano del sistema de la personalidad* las estructuras cognitivas adquiridas en el proceso de socialización se emancipan cada vez más de los conte-

431

las competencias formales se hacen cada vez más variables.

ad c) La diferenciación estructural del mundo de la vida lleva aparejada, finalmente, una especificación funcional de los correspondiente procesos de reproducción. En las sociedades modernas se forman sistemas de acción en los que se afrontan en términos profesionales tareas especializadas relativas a la tradición cultural, a la integración social y a la educación. Max Weber subrayó la importancia evolutiva de la formación de *sistemas culturales de acción* (para la ciencia, el derecho y el arte). Mead y Durkheim insisten, por su parte, en el significado evolutivo de la democracia: las formas democráticas de formación de una voluntad colectiva no solamente son resultado de un desplazamiento del poder en favor de las capas portadoras del sistema económico capitalista, representan también la implantación de *formas de generación discursiva de la voluntad política.* Y éstas afectan al carácter no reflexivo de la legitimación tradicional del poder de modo similar a como la ciencia moderna, la ciencia jurídica profesional y especializada y el arte autónomo disuelven el carácter cuasi-natural, no reflexivo, de las tradiciones eclesiásticas. Pero la racionalización del mundo de la vida no solamente comprende los ámbitos de la reproducción cultural y de la integración social; entre los clásicos que hemos tratado es Durkheim quien se ocupa de los desarrollos paralelos en el ámbito de la socialización. A partir del siglo XVIII se inicia una *pedagogización de los procesos de educación*, la cual hace posible un sistema educativo exonerado de mandatos imperativos de la Iglesia y la familia. La educación formal alcanza hoy hasta las primeras etapas de la socialización. Lo mismo que en el caso de los sistemas culturales de acción y lo mismo que en el caso del asentamiento de la formación de la voluntad política sobre formas discursivas, la formalización de la educación significa no sólo un tratamiento profesional, sino también una *refracción reflexiva* de la reproducción simbólica del mundo de la vida.

En cualquier caso, una racionalización progresiva del mundo de la vida, tal como bajo aspectos diversos la diagnosticaron Weber, Mead y Durkheim, en modo alguno garantiza que los procesos de reproducción se vean exentos de perturbaciones. Con el grado de racionalización se desplaza simplemente el nivel en

cionalización social de Weber, como demuestran sus tesis sobre la pérdida de sentido y la pérdida de libertad, está pensada precisamente para el diagnóstico de desarrollos en falso. En Mead hallamos ecos de una crítica de la razón instrumental [47] cuando sus investigaciones relativas a la teoría de la comunicación versan, incluso en primer término, sobre la ortogénesis de las sociedades contemporáneas. El análisis de la patogénesis de estas sociedades es el fin declarado de la teoría de la división del trabajo de Durkheim. Lo que éste, empero, no logra es establecer entre el cambio de forma de la integración social y las etapas de diferenciación sistémica una relación lo bastante convincente como para conseguir una explicación de la «división anómica del trabajo», es decir, de las formas modernas de anomía. Si los conflictos que Durkheim hace dimanar de la desintegración social los entendemos en términos más generales como perturbaciones de la reproducción de un mundo de la vida de elevada diferenciación estructural, entonces la «solidaridad orgánica» se presenta como la forma normal de integración social dentro de un mundo de la vida racionalizado. Y tanto ella como las «formas anormales» a que Durkheim dedica el tercer libro de su investigación pertenecen al plano de las estructuras simbólicas del mundo de la vida.

Por el contrario, el plano a que pertenecen los mecanismos sistémicos que Durkheim introduce bajo la rúbrica de «división del trabajo» es un plano distinto. Con ello se abre la posibilidad de estudiar las formas modernas de anomía en la perspectiva de la cuestión más general de cómo los procesos de diferenciación sistémica actúan sobre el mundo de la vida llegando incluso a perturbar su reproducción simbólica. Así, también los fenómenos de cosificación pueden analizarse en la línea de las deformaciones del mundo de la vida. La contrailustración que se pone en marcha tras la Revolución francesa como reacción a ésta sienta las bases de una crítica a la modernidad, que mientras tanto ha experimentado muchas ramificaciones [48]. El denominador común a todas ellas es la convicción de que la pérdida de sentido, la

[47] MEAD (1964), 296.

[48] Mientras que esta tradición estuvo representada en Alemania en el período de entreguerras por autores tales como A. Gehlen, M. Heidegger, K. Lorenz y C. Schmitt, hoy sólo es proseguida a un nivel comparable en el postestructuralismo francés.

432

anomía y la alienación, de que las patologías de la sociedad burguesa y, en general, de la sociedad postradicional tienen su origen en la propia racionalización del mundo de la vida. Esta crítica nostálgica es, por su enfoque mismo, una crítica de la *cultura* burguesa. Por el contrario, la crítica marxista de la *sociedad* burguesa arranca de las relaciones de producción, porque acepta la racionalización del mundo de la vida, pero trata de explicar las deformaciones de ese mundo de la vida racionalizado a partir de las condiciones de su reproducción material. Este acercamiento materialista a las perturbaciones de la reproducción simbólica del mundo de la vida requiere una teoría que opere sobre una base categorial más amplia que la de «mundo de la vida». Tiene que escoger una estrategia teórica que ni identifique el mundo de la vida con la sociedad en su conjunto ni lo reduzca a elementos sistémicos.

Para la elección de esa estrategia teórica me guiaré por la idea de que, por un lado, la *dinámica* de la evolución está regida por los imperativos dimanantes de los problemas de asegurar la pervivencia del mundo de la vida, esto es, de los problemas a que se enfrenta la reproducción material del mundo de la vida; pero de que, por otro, esa evolución social hace uso de *posibilidades* estructurales y está, a su vez, sometida a *restricciones* estructurales que experimentan una transformación sistemática con la racionalización del mundo de la vida, y ello en función de los correspondientes procesos de aprendizaje. La perspectiva de teoría de sistemas queda, pues, relativizada por la suposición de que la racionalización del mundo de la vida conduce a una variación orientada de los patrones estructurales que definen la pervivencia e integridad *(Bestand)* del sistema.

[5] Una «sociología comprensiva» que disuelva la sociedad en mundo de la vida queda ligada a la perspectiva desde la que la cultura investigada se interpreta a sí misma; esta perspectiva interna deja de lado todo aquello que obra desde fuera sobre el mundo cultural de la vida. Especialmente los planteamientos teóricos que parten de un concepto culturalista de mundo de la vida se ven envueltos en las falacias de lo que cabría llamar un «idealismo hermenéutico» (Wellmer). El reverso de este idealismo es un descriptivismo metodológico que renuncia a las justificadas pretensiones explicativas que la teorización en ciencias sociales

no puede menos de plantear [49]. Este es, sobre todo, el caso de las variantes fenomenológicas, lingüísticas y etnometodológicas de sociología comprensiva, las cuales no pasan, por lo regular, de reformulaciones de un saber cotidiano más o menos trivial.

Desde la perspectiva interna del mundo de la vida la sociedad se presenta como una red de cooperaciones mediadas comunicativamente. Y no es que de esta perspectiva queden desterradas todas las contingencias, todas las consecuencias no pretendidas, todas las coordinaciones fallidas y todos los conflictos. Pero lo que liga entre sí a los individuos socializados y lo que asegura la integración de la sociedad es un tejido de acciones comunicativas que sólo pueden tener buen suceso a la luz de tradiciones culturales —y no mecanismos sistémicos que escapen al saber intuitivo de los miembros. El mundo de la vida que los miembros construyen a partir de tradiciones culturales comunes es coextensivo con la sociedad. Coloca todos los procesos sociales bajo el foco de los procesos cooperativos de interpretación. Presta a todo lo que en la sociedad acontece la transparencia de aquello sobre lo que se puede hablar —aun cuando (todavía) no se lo entienda. Si concebimos la sociedad como mundo de la vida en tales términos, estamos aceptando las tres ficciones siguientes: estamos suponiendo la autonomía de los agentes *a*), la independencia de la cultura *b*), y la transparencia de la comunicación *c*). Estas tres ficciones son consustanciales a la gramática de las narraciones y reaparecen en toda sociología comprensiva unilateralizada en términos culturalistas.

ad a) Como miembros de un mundo sociocultural de la vida, los actores cumplen en principio las presuposiciones de participantes en la comunicación capaces de dar razón de sus actos. Lo que quiere decir que pueden orientarse por pretensiones de validez susceptibles de crítica. De esta ficción no se sigue, naturalmente, que el tejido de interacciones que cubre los espacios sociales y los tiempos históricos pueda explicarse solamente a partir de las intenciones y de las decisiones de los participantes. Los actores nunca controlan por completo su situación de acción. No son dueños, ni de sus posibilidades de entendimiento ni de sus conflictos, ni tampoco de las consecuencias de sus acciones, ni de los efectos laterales que puedan seguirse de ellas, sino que, para

[49] HABERMAS (1970); RYAN (1972).

433

Sólo que el entorno con que en cada caso se encuentran constituye una situación en la que se orientan y a la que tratan de dominar según su buen saber y entender. Pero si la sociedad consiste únicamente en las relaciones que entre sí entablan sujetos capaces de actuar autónomamente, surge entonces la imagen de un proceso de socialización (*Vergesellschaftung*) que se lleva a cabo con la voluntad y conciencia de sus miembros adultos.

ad b) El concepto de mundo de la vida sugiere además la independencia de la cultura respecto de coacciones externas. La fuerza imperativa de la cultura descansa sobre la convicción de los actores que utilizan, someten a prueba y dan continuidad a los esquemas de interpretación, de evaluación y de expresión recibidos. Desde el punto de vista de los sujetos que actúan comunicativamente, tras el simbolismo cultural no puede ocultarse ninguna autoridad *espúrea*. El mundo de la vida constituye en la situación de acción un horizonte no rebasable; es una totalidad sin reverso. Para los miembros de un mundo sociocultural de la vida carece, en rigor, de sentido preguntarse si la cultura, a cuya luz han de habérselas con la naturaleza externa, con la sociedad y con su propia naturaleza interna, depende empíricamente de *otra* cosa.

ad c) Finalmente, los participantes en la comunicación se mueven en un horizonte de posibilidades irrestrictas de entendimiento. Lo que en el plano metodológico se presenta como pretensión de universalidad de la hermenéutica, no hace sino reflejar la autocomprensión de los legos que actúan orientándose al entendimiento. Tienen que partir de que, en principio, podrían entenderse acerca de todo. Mientras mantengan una actitud realizativa, los agentes comunicativos no pueden contar con distorsiones sitemáticas de la comunicación, esto es, con resistencias inmanentes a la propia estructura del lenguaje, que restrinjan, sin que ellos lo adviertan, el espacio abierto a la comunicación. Esto no excluye, naturalmente, una conciencia fabilística. Los miembros saben que pueden equivocarse; pero también un consenso que *después* resulta ser engañoso, tiene que empezar asentándose en un reconocimiento no forzado de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Desde la perspectiva interna de los miembros

[50] W. SCHAPP, *In Geschichten verstrick*, Weisbaden, 1976.

de un mundo sociocultural de la vida no puede haber un pseudoconsenso en el sentido de convicciones persuadidas a la fuerza; en un proceso de entendimiento en principio transparente y que también resulta transparente a los participantes mismos no puede arraigar violencia alguna.

Estas tres ficciones quedan disueltas en cuanto abandonamos la identificación de sociedad y mundo de la vida. Sólo resultan constrictivas mientras supongamos que la integración de una sociedad se efectúa *sólo* bajo las premisas de la acción orientada al entendimiento. Y así es como ven las cosas los integrantes de un mundo sociocultural de la vida. Pero en realidad, cuando actúan para realizar sus propósitos, sus acciones no solamente quedan coordinadas a través de procesos de entendimiento, sino también a través de nexos funcionales que no son pretendidos y que la mayoría de las veces tampoco resultan perceptibles dentro del horizonte de la práctica cotidiana. En las sociedades capitalistas el ejemplo más importante de una regulación no normativa de plexos de cooperación es el mercado. El mercado pertenece a aquellos mecanismos sistémicos que estabilizan plexos de acción no pretendidos mediante un entrelazamiento funcional de las *consecuencias* de la acción, mientras que el mecanismo del entendimiento armoniza entre sí las *orientaciones* de acción de los participantes. Por eso he propuesto distinguir entre *integración social* e *integración sistémica*: la una se centra en las orientaciones de acción atravesando las cuales opera la otra. En un caso el sistema de acción queda integrado, bien mediante un consenso asegurado normativamente, o bien mediante un consenso comunicativamente alcanzado; en el otro, por medio de un control *(Steuerung)* no normativo de decisiones particulares carentes subjetivamente de coordinación.

Si entendemos la integración de la sociedad exclusivamente como *integración social* estamos optando por una estrategia conceptual que, como hemos visto, parte de la acción comunicativa y concibe la sociedad como mundo de la vida. El análisis científico queda entonces ligado a la perspectiva interna de los miembros de los grupos sociales y se obliga a vincular hermenéuticamente su propia comprensión a la comprensión de los participantes. La reproducción de la sociedad aparece entonces como mantenimiento de las estructuras simbólicas de un mundo de la vida. No es que los problemas de la reproducción material queden excluidos; el mantenimiento del sustrato material es condición ne-

434

cesaria para el mantenimiento de las estructuras simbólicas del mundo de la vida mismo. Pero los procesos de reproducción material sólo se afrontan desde la perspectiva de los sujetos agentes que dominan sus situaciones con vistas a un fin —excluyéndose, por tanto, todos los aspectos contraintuitivos que la reproducción social implica. Una crítica inmanente al idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva puede hacer cobrar conciencia de estos límites.

Pero si, por otro lado, entendemos la integración de la sociedad exclusivamente como *integración sistémica* estamos optando por una estrategia conceptual que presenta a la sociedad según el modelo de un sistema autorregulado. Vincula el análisis a la perspectiva externa de un observador y nos pone ante el problema de interpretar el concepto de sistema en términos que puedan aplicarse a los plexos de acción. En el próximo capítulo me ocuparé de los fundamentos de la investigación sistémica en ciencias sociales; por el momento baste señalar que en tal enfoque los sistemas de acción son considerados como un caso especial de sistemas vivos. Los sistemas vivos son entendidos como sistemas abiertos que mantienen su consistencia frente a un entorno inestable y supercomplejo por medio de procesos de intercambio que se efectúan a través de sus límites. Todos los estados sistémicos cumplen funciones en relación con la pervivencia del sistema [51].

En cualquier caso, la conceptuación de las sociedades no puede conectar sin discontinuidades con la de los sistemas orgánicos, ya que, a diferencia de lo que acontece con las estructuras biológicas, las estructuras que los sistemas de acción exhiben, no resultan accesibles a la observación y hay que abrirse paso hasta ellas hermenéuticamente, esto es, desde la perspectiva interna de sus miembros. Las entidades a subsumir bajo categorías propias de la teoría de sistemas desde la perspectiva externa de un observador, tienen que haber sido identificadas *previamente* como mundos de la vida de grupos sociales y haber sido entendidas en sus estructuras simbólicas. Ya que la legalidad propia de la reproducción simbólica del mundo de la vida, que hemos discutido bajo los puntos de vista de la reproducción cultural, la integración social y la socialización, impone *restricciones internas* a la

[51] T. Parsons, «Some Problems of General Theory», en J. C. McKinney y E. A. Riryakin (eds.), *Theoretical Sociology*, Nueva York, 1970, 34; véase también H. Willke, «Zum Problem der Interpretation komplexer Sozialsyteme», *KZSS*, 30, 1978, 228 ss.

reproducción de una sociedad, que desde fuera, eso sí, puede ser considerada como si sólo se tratara de un sistema que mantiene sus límites. Y esas estructuras constitutivas de la integridad sistémica, de las que depende la identidad de una sociedad, tan sólo resultan accesibles, siendo como son estructuras de un mundo de la vida, a un análisis reconstructivo que parta del saber intuitivo de los miembros.

Por el momento voy a posponer este problema fundamental de toda teoría de la sociedad, es decir, el problema de cómo articular de forma satisfactoria esas dos estrategias conceptuales caracterizadas por las expresiones «sistema» y «mundo de la vida», para retomarlo después en el contexto de una prolija discusión de la obra de Parsons. Hasta entonces me contentaré con un concepto provisional de sociedad como un sistema que tiene que cumplir las condiciones de mantenimiento propias de los mundos socioculturales de la vida. La fórmula de que las sociedades son plexos de acción *sistémicamente estabilizados* de grupos *integrados socialmente* precisa, qué duda cabe, de una explicación más detallada; por de pronto sólo representa la propuesta heurística de entender la sociedad como una entidad que en el curso de la evolución se diferencia lo mismo como sistema que como mundo de la vida. La evolución sistémica se mide por el aumento de la capacidad de control (*Steuerungskapazität*) de una sociedad [52], mientras que la separación de cultura, sociedad y personalidad constituye un indicador del estado evolutivo de un mundo de la vida cuya estructura es una estructura simbólica.

2. Desacoplamiento de sistema y mundo de la vida

El concepto provisional de sociedad que propongo difiere radicalmente del de Parsons en un aspecto. El Parsons maduro redefine los componentes estructurales del mundo de la vida, es decir, la cultura, la personalidad y la sociedad transformándolos en sistemas de acción que constituyen entornos los unos para los otros. De este modo el concepto de mundo de la vida obtenido desde la perspectiva conceptual de la teoría de la acción es subsumido sin más por Parsons bajo categorías propias de la teoría de sistemas: los componentes estructurales del mundo de la vida,

[52] A. Etzioni, «Elemente einer Makrosoziologie», en Zapf (1969), 147 ss.; Id., *The Active Society*, Nueva York, 1968, 135 ss.

como aún tendremos ocasión de ver detenidamente, se transforman en subsistemas de un «sistema general de la acción», en el que, con el «sistema comportamental», queda integrado también el sustrato físico del mundo de la vida. Por el contrario, con mi propuesta trato de dar razón de la diferencia metodológica entre perspectiva interna y perspectiva externa, que esas dos estrategias conceptuales comportan.

Desde la perspectiva del participante, que es la que por fuerza han de adoptar los miembros de un mundo de la vida, tiene que parecer como si la sociología introducida en términos de teoría de sistemas sólo hiciera referencia a uno de los tres componentes estructurales, el sistema institucional, para el que la cultura y la personalidad no constituirían sino entornos. Y a la inversa, desde la perspectiva del observador, que es la que la teoría de sistemas adopta, tiene que parecer como si el análisis del mundo de la vida se redujera al análisis de aquel subsistema social que se especializa en el mantenimiento de patrones estructurales (*pattern-maintenance*) —desde esta perspectiva los componentes del mundo de la vida no constituyen otra cosa que meras diferenciaciones internas de ese subsistema social que es el encargado de definir el patrimonio o consistencia (*Bestand*) sistémica. Pero aunque sólo sea por razones metodológicas una teoría sistémica de la sociedad no puede ser autárquica. Dada su lógica específica, las estructuras del mundo de la vida, las cuales someten a restricciones internas el mantenimiento del sistema, han menester de un planteamiento desarrollado en términos de teoría de la comunicación que se haga cargo del saber preteórico de los miembros. Pero aparte de eso, las condiciones objetivas que hacen necesaria una objetivación del mundo de la vida en términos de teoría de sistemas sólo han surgido en el curso de la evolución. Y este proceso exige un tipo de explicación que no se mueve sin más en el ámbito de la perspectiva sistémica.

Entiendo la evolución social como un proceso de diferenciación de segundo orden: al aumentar la complejidad del uno y la racionalidad del otro, sistema y mundo de la vida no sólo se diferencian internamente como sistema y mundo de la vida, sino que también se diferencian simultáneamente el uno del otro. En Sociología se ha vuelto convencional distinguir entre las etapas socioevolutivas que representan las sociedades primitivas, las sociedades tradicionales o estatalmente organizadas y las sociedades modernas (con un sistema económico diferenciado). Bajo

aspectos sistémicos estas etapas pueden caracterizarse por los nuevos mecanismos sistémicos que en ellas se presentan y por los niveles de complejidad que esos mecanismos comportan. En este plano analítico, es decir, en el plano del análisis sistémico, el desacoplamiento de sistema y mundo de la vida se refleja como sigue: el mundo de la vida, que al principio es coextensivo con un sistema social poco diferenciado, se va viendo degradado progresivamente a un subsistema entre otros. En ese proceso los mecanismos sistémicos se desligan cada vez más de las estructuras sociales a través de las cuales se cumple la integración social. Las sociedades modernas alcanzan, como veremos, un nivel de diferenciación sistémica en que la conexión entre organizaciones que se han vuelto autónomas queda establecida a través de medios de comunicación deslingüistizados. Estos mecanismos sistémicos controlan un comercio social ampliamente descolgado de normas y valores, es decir, a aquellos subsistemas de acción económica y administrativa racionales con arreglo a fines que según el diagnóstico de Weber se han independizado de sus fundamentos práctico-morales.

Pero, al propio tiempo, el mundo de la vida es el subsistema que define la consistencia (*Bestand*) del sistema social en su conjunto. De ahí que los mecanismos sistémicos tengan necesidad de un anclaje en el mundo de la vida —tengan que ser institucionalizados. Esta institucionalización de nuevos niveles de diferenciación sistémica puede también ser percibida desde la perspectiva interna del mundo de la vida. Mientras que en las sociedades primitivas la diferenciación sistémica sólo conduce a que las estructuras del sistema de parentesco ya dado se hagan cada vez más complejas, en los niveles de integración superiores se forman nuevas estructuras sociales, a saber: Estados y subsistemas regidos por medios *. Los plexos sistémicos que, cuando el grado de diferenciación es escaso, todavía están estrechamente entretejidos con los mecanismos de la integración social, se adensan y objetivizan en las sociedades modernas dando lugar a estructuras exentas de contenido normativo. Frente a los sistemas de acción for-

* El concepto de *Kommunikationsmedien* (medios de comunicación) a los que el autor divide en *Steuerungsmedien* (medios de control, regulación, gobierno o regimiento sistémicos) y *symbolisch generalisierte Kommunikationsformen* (formas de comunicación simbólicamente generalizadas) se desarrolla a lo largo de esta sección y en la sección 2 del capítulo VII en este tomo. *[N. del T.]*.

436

mamente organizados y regidos por procesos de intercambio
por procesos de poder los miembros se comportan como frente
un fragmento de realidad cuasi-natural —en los subsistemas d
acción racional con arreglo a fines la sociedad se coagula y con
vierte en una segunda naturaleza. Bien es verdad que los actore
tienen desde siempre la opción de abandonar la orientación ha
cia el entendimiento, de adoptar una postura estratégica y de ob
jetualizar los plexos normativos considerando éstos como algo
perteneciente al mundo objetivo; pero en las sociedades moder
nas sucede algo más: surgen ámbitos de organización formal y
relaciones sociales regidas por medios, los cuales ya no admiten
una actitud de conformidad normativa ni afiliaciones sociales ge
neradoras de identidad, sino que más bien destierran éstas a la
periferia.

M. Luhmann distingue tres niveles de integración o planos de diferenciación sistémica: el plano de las *interacciones simples* entre actores presentes; el plano de las *organizaciones*, las cuales se constituyen imponiendo a sus miembros potenciales condiciones de entrada, de salida y de permanencia; y finalmente, el plano de la *sociedad en general*, la cual comprende todas las interacciones realizables en los espacios sociales y en los tiempos históricos, esto es, todas las interacciones potencialmente accesibles [53]. Las interacciones simples, la organización convertida en autónoma y ligada a través de medios de control sistémico, y la sociedad, constituyen una jerarquía evolutivamente desplegada de sistemas de acción encajados unos en otros que hace las veces del «sistema general de la acción» de Parsons. Pero no deja de ser curioso que con este planteamiento Luhmann esté reaccionando al fenómeno del desacoplamiento de sistema y mundo de la vida desde la misma perspectiva en que tal desconexión es percibida dentro del propio mundo de la vida: los contextos sistémicos condensados en las sociedades modernas en realidad organizativa aparecen como un fragmento de sociedad reificado, asimilado a la naturaleza externa, que se interpone entre cada situación de acción y el horizonte que para cada situación de acción constituye el mundo de la vida. Luhmann «hipostatiza» y convierte en «sociedad» ese mundo de la vida desplazado tras los subsistemas regidos por medios de control sistémico, el cual no puede conectar ya de forma directa con las situaciones de acción, sino que sólo puede servir ya de transfondo para los sistemas de acción organizados.

El desacoplamiento de sistema y mundo de la vida no podrá ser entendido como un proceso de diferenciación de *segundo* orden mientras nos empecinemos, o bien en la perspectiva sistémica, o bien en la perspectiva mundo de la vida, en vez de buscar las relaciones de transformación entre ambas. Por eso voy a tratar de analizar las conexiones que se dan entre el aumento de complejidad del sistema y la racionalización de mundo de la vida. Voy a considerar, primero, las sociedades primitivas como mundos socioculturales de la vida [1] y como sistemas autorregulados [2], para mostrar la íntima trabazón que en este nivel evolutivo se da todavía entre integración social e integración sistémica. Después describiré cuatro mecanismos sistémicos que han ocupado sucesivamente el primado evolutivo y han dado lugar en cada caso a nuevos niveles de integración [3]. Pero cada nuevo nivel de diferenciación sistémica precisa de una transformación de la base institucional, y en esta transformación es la evolución del derecho y de la moral la que hace de guía [4]. La racionalización del mundo de la vida puede ser concebida como una progresiva liberación del potencial de racionalidad que la acción comunicativa lleva en su seno. Con ello la acción orientada al entendimiento adquiere una autonomía cada vez mayor frente a los contextos normativos, pero simultáneamente, el mecanismo del entendimiento, cada vez más sobrecargado y finalmente desbordado, es sustituido por medios de comunicación deslingüistizados [5]. Si esta tendencia evolutiva hacia el desacoplamiento de sistema y mundo de la vida se la proyecta sobre el plano de una historia sistémica de las formas de entendimiento, queda de manifiesto la incontenible ironía del proceso histórico universal de Ilustración: la racionalización del mundo de la vida hace posible un aumento de la complejidad sistémica, complejidad que se hipertrofia hasta el punto de que los imperativos sistémicos, ya sin freno alguno, desbordan la capacidad de absorción del mundo de la vida, el cual queda instrumentalizado por ellos [6].

[1] Donde más apoyo empírico encuentra el concepto de sociedad como mundo de la vida es en las sociedades arcaicas, en donde las estructuras de las interacciones lingüísticamente mediadas regidas por normas constituyen a la vez las estructuras

[53] N. Luhmann, «Interaktion, Organisation, Gesellschaft», en *Soziologische Aufklärung*, 2, Opladen, 1975, 1 ss.

437

sociales sustentadoras. El tipo de pequeñas sociedades preestatales que han estudiado sobre todo los antropólogos sociales ingleses en Africa, en el sur de Asia y en Australia, se distingue de tipo ideal durkheimiano de una protosociedad casi homogénea y tendencialmente ultra-estable por una complejidad ya relativamente grande y una sorprendente dinámica social [54]. Sin embargo, las sociedades primitivas residuales con que se tropezaron los antropólogos europeos a consecuencia de la colonización se asemejan a la imagen que Durkheim proyecta de las sociedades segmentarias con una acentuada conciencia colectiva. De ahí que Luckmann pueda partir del concepto de mundo de la vida para sus generalizaciones sociológicas sobre las sociedades arcaicas sin hacer por ello violencia al material empírico. Su bosquejo típico-ideal «tiene por objeto demostrar la alta congruencia que aquí se da en la relación entre institución, visión del mundo y persona. La visión del mundo, al hallarse socialmente objetivada, está a la vez próxima a las personas. Integra el orden institucional confiriéndole unidad de sentido, y dota simultáneamente a la vida individual de una complexión de sentido que trasciende la situación. Las estructuras de sentido socialmente objetivadas se corresponden en alto grado con las estructuras de relevancia subjetivas de la biografía personal. La visión del mundo envuelve la estructura social en su totalidad, a la vez que permanece estrechamente ligada a las rutinas de la acción cotidiana. Los patrones de acción que las instituciones plasman y la interpretación de los mismos [...] encuentran su correlato en la configuración de las estructuras de relevancia subjetivas y en la integración de ellas en la totalidad de sentido de una identidad personal. La visión del mundo institucionalmente estabilizada goza por su parte de una alta y constrictiva plausibilidad» [55].

[54] «Las sociedades segmentarias no son "sociedades primitivas", tampoco son "simples"; ni tampoco tiene sentido concebirlas como sociedades que estén en los inicios de la evolución. Por otra parte, tampoco se encuentran en un callejón sin salida de la evolución social. Tanto en su reproducción estructural como en su expansión geográfica revelan un gran dinamismo.» Chr. SIGRIST, «Gestellschaften ohne Staat und die Entdeckung der Sozialanthropologie», en F. KRAMER y Chr. SIGRIST (eds.), *Gesellschaften ohne Staat*, I, Francfort, 1978, 39.

[55] K. GABRIEL, *Analysen der Organisationsgesellschaft*, Francfort, 1979, 151 s.; cfr. P. L. BERGER, *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft*, Francfort, 1973, 60 ss.; Th. LUCKMANN, «Zwänge und Freiheiten im Wandel

Los enunciados de Durkheim pueden trasladarse sin solución de continuidad al modelo «mundo de la vida» siempre que las estructuras sustentadoras de la sociedad permanezcan accesibles de forma básicamente intuitiva desde las perspectivas de acción de los miembros adultos de la tribu. Y ello será así mientras las estructuras sociales no sobrepasen el horizonte de interacciones sencillas que se concatenan en espacios sociales abarcables y en tiempos cortos, definidos por pocas generaciones. Naturalmente que han de poder tener lugar simultáneamente diversas interacciones en distintos lugares y con distintos participantes y temas. No obstante, todas las interacciones que en tal sociedad son estructuralmente posibles, se desarrollan en el contexto de un mundo social vivido en común. Pese a la distribución diferencial del saber cultural, que ya es administrado por especialistas, el universo de sucesos e iniciativas posibles queda espaciotemporal y temáticamente bien circunscrito, de modo que las interpretaciones de la situación de que selectivamente se dispone quedan almacenadas coincidentemente por todos los participantes en la interacción y pueden ser narrativamente actualizadas cuando sea menester. Los miembros de la tribu pueden orientarse *simultáneamente* aún por la situación actual de acción y por las comunicaciones expectables con los no presentes. Este tipo de sociedad que en cierto modo se agota en las dimensiones del mundo de la vida es omnipresente; dicho de otra manera: se reproduce como un todo en cada interacción particular.

Esta proyección de un mundo de la vida homogéneo y colectivamente compartido es, ciertamente, una idealización; pero en virtud de su estructura social basada en la familia y de sus estructuras míticas de conciencia, las sociedades arcaicas se aproximan más o menos a este tipo ideal.

El *sistema de parentesco* se compone de familias que se ordenan por relaciones de descendencia legítima. El núcleo lo constituye por lo regular un grupo doméstico (esto es, que convive en el mismo lugar) formado por padres e hijos. Las nuevas familias surgen por matrimonio. El matrimonio tiene la función de asegurar a los nacidos, a través de su asignación a padres y madres socialmente reconocidos, un lugar identificable en la comunidad, esto es, un *status* inequívoco. *Status* significa aquí la posición

der Gesellschaftruktur», en H. G. GADAMER y P. VOGLER, *Neue Anthropologie*, tomo 3, Stuttgart, 1972, 168 ss.

dentro de un grupo formado por líneas de descendencia legítimas. La configuración de estos linajes o grupos de descendencia depende del principio conforme al que las líneas de descendencia estén construidas. Los grupos de descendencia constituyen el marco de referencia de las reglas del matrimonio. Estas son básicamente exogámicas, es decir, aseguran que las mujeres se intercambien entre familias de distinta descendencia. Las reglas del matrimonio varían sobre la base común de la prohibición del incesto, prohibición que se extiende al comercio sexual entre padres e hijos y entre hermanos y hermanas.

El sistema de relaciones de parentesco constituye algo así como una institución total. Las *pertenencias a grupos* se definen a través de las relaciones de parentesco; y las *diferenciaciones de roles* sólo son posibles dentro de las dimensiones sexo, generación y linaje. El cálculo de las relaciones de parentesco fija también los *límites de la unidad social*. Divide el mundo de la vida en ámbitos de interacción con parientes y no parientes. Aquende esa línea de demarcación, el comportamiento está sometido a las obligaciones de sinceridad, lealtad, apoyo recíproco, en una palabra: a la acción orientada al entendimiento. El principio de la *amity* que Meyer-Fortes introduce en este contexto puede entenderse como una metanorma que obliga a cumplir, en *el comercio y trato con los participantes, los presupuestos de la acción comunicativa*. Esto no excluye las rivalidades, las discusiones, las hostilidades latentes, pero sí la acción estratégica manifiesta: «Dos de los índices discriminantes más comunes son las regulaciones relativas a la prohibición y prescripción de matrimonio y al control de las disputas que puedan dar lugar a derramamiento de sangre. El parentesco, la concordia (*amity*), la regulación del matrimonio y las restricciones de los enfrentamientos graves forman un síndrome. Donde el parentesco es demostrable o se supone que existe, cualesquiera sean sus fundamentos, tiene que prevalecer la concordia, y esto implica la prescripción, y más comúnmente la prohibición, de matrimonio y el destierro de disputas graves. Y a la inversa, donde la concordia es la regla en las relaciones entre clanes, tribus o comunidades, se invoca un parentesco o cuasiparentesco de origen mítico o generado por lealtad ritual o por instituciones tales como la camaradería pactada que se registra en Africa Oriental, y queda proscrita toda clase de enfrentamientos que puedan oler a guerra. Por el contrario, los no parientes, estén o no territorialmente próximos o distantes, y

439

con independencia de las afinidades sociales y culturales de las partes, quedan identificados muy por lo común como situados fuera del espectro del altruismo prescriptivo y, por consiguiente, como casaderos a la vez que potencialmente hostiles, hasta el punto de enfrentamientos serios (u hoy en día, de persecución judicial) en caso de litigio. Es como si el matrimonio y la guerra fueran concebidos como dos aspectos de una única constelación cuyo contrario directo es el parentesco y la concordia» [56]

Por otra parte, los límites generados por el cálculo de las relaciones de parentesco tienen que ser permeables, ya que las sociedades pequeñas sólo pueden practicar la exogamia a condición de poder establecer relaciones de parentesco también con tribus extrañas —nos casamos con aquellos que combatimos, dicen los Tallensi [57]: «Comunidades diferentes, incluso aquellas de distinta proveniencia tribal o lingüística, pueden intercambiar personal por matrimonio y pueden fundirse en determinadas ocasiones ceremoniales, engranando, por así decirlo, sus campos de parentesco. Parece, por tanto, que la idea de que una *comunidad o sociedad* australiana es un sistema cerrado es en parte ilusoria. Es el cálculo de parentesco el que es cerrado —y ello por su misma naturaleza, cabría decir—, y no ninguna comunidad como tal. Es el cálculo de parentesco el que, por razón de la exacta delimitación de la esfera que funda, opera como mecanismo básico que establece los límites del campo de las relaciones sociales, el cual es el campo máximo de parentesco y a la vez el campo máximo político-jurídico para un determinado grupo» [58].

Las líneas de descendencia legítima y la coacción a la exogamía se cuidan tanto de que los límites, no necesariamente ligados a un territorio, queden fijados con claridad como de que se mantengan flexibles y permeables. Los límites marcados en el plano de la interacción pueden mantenerse tanto más porosos cuanto que las *imágenes míticas* del mundo dificultan una fijación unívoca de los límites sociales. Como hemos visto, en el nivel de los sistemas míticos de interpretación la naturaleza externa y la interna son asimiladas al orden social, los fenómenos naturales a relaciones interpersonales, y los sucesos a emisiones comunicativas. Por un lado, el mundo sociocultural de la vida confluye con el mundo en su totalidad y adopta la forma de un orden objetivo

56 M. Fortes, *Kinship and Social Order*. Chicago, 1969, 234.
57 Fortes (1969), 234.
58 Fortes (1969), 104.

del mundo; por otro, no hay ningún estado, ningún suceso, ninguna persona que resulten tan extraños que no puedan quedar incursos en el plexo universal de las interacciones y transformarse así en algo familiar. En el marco de las imágenes míticas del mundo no se distingue categorialmente entre la sociedad y su entorno natural [59]. Y por lo mismo, no puede haber grupo social alguno que resulte tan ajeno, que no pueda conectar con el propio sistema de parentesco.

Las normas del sistema de parentesco extraen su fuerza vinculante de sus fundamentos religiosos. De ahí que los miembros de la tribu constituyan siempre una *comunidad de culto*. En las sociedades primitivas la validez de las normas sociales ha de poder mantenerse sin recurrir al poder sancionador del Estado. Los controles sociales necesitan de una fundamentación religiosa anclada en el culto: la violación de las normas centrales del sistema de parentesco se considera sacrilegio. La ausencia de un poder sancionador externo puede quedar sustituida por la capacidad que la visión mítica del mundo tiene de dejar en suspenso, al menos en el ámbito de lo sacro, el potencial de negación e innovación que caracteriza al habla.

Ya he indicado cómo las imágenes míticas del mundo borran las diferencias categoriales entre mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, y cómo ni siquiera establecen un corte claro entre las interpretaciones del mundo y la realidad. Las relaciones internas de sentido se confunden con relaciones objetivas externas. No se dispone de un concepto para la validez no-empírica que nosotros atribuimos a las expresiones simbólicas. Los nexos internos de sentido se confunden con nexos objetivos externos. Conceptos de validez, como son los de moralidad y verdad, son pensados conjuntamente con conceptos relativos al orden empírico como son los de causalidad y salud. En la medida en que la comprensión mítica del mundo gobierna las orientaciones actuales de acción, la acción orientada al entendimiento y la acción orientada al éxito no pueden todavía separarse —el «no» de un participante en la interacción no puede significar todavía crítica o rechazo de una pretensión de validez. El mito liga el potencial de la acción orientada al entendimiento, obstruyendo, por así decirlo, la fuente de contingencias internas, de las contingencias

440

59 Th. LUCKMANN, «On the Boundaries of the Social World», en M. NATASON (ed.), *Phenomenology and Social Reality*, La Haya, 1970.

que tienen su origen en la propia comunicación. El espacio para intervenciones innovadoras en la tradición cultural es relativamente estrecho; lo cultural se transmite oralmente y es asimilado sin apenas distanciamiento. Apenas es posible distinguir todavía dentro de la tradición entre un núcleo garantizador de la identidad y una periferia susceptible de revisión; el mito funda en casi todos sus contenidos la identidad de la tribu y de sus miembros.

Esta marcada homogeneidad del mundo de la vida no debe hacernos olvidar que la estructura social de estas sociedades primitivas ofrece ya un espacio relativamente grande para las diferenciaciones [60]. El sexo, la edad y el linaje son las dimensiones en que se diferencian los roles. Verdad es que éstos no pueden condensarse todavía en roles profesionales. En estas sociedades pequeñas, con una tecnología muy simple y por lo general con muy bajo estado de desarrollo de las fuerzas productivas, la división del trabajo no descansa todavía en habilidades especializadas que se ejerzan a lo largo de toda la vida. Los hombres se ocupan, por lo general, de actividades que los alejan de casa y que exigen fuerza corporal, es decir, de la guerra, de la caza, del cuidado del ganado, de la pesca marítima y del comercio por mar, etc., mientras que las mujeres se encargan del trabajo de la casa y la huerta, y con frecuencia también de las faenas del campo. Análoga división del trabajo se da también entre las generaciones: a los niños, en cuanto pueden andar, se les asignan trabajos en la casa y en el poblado, mientras que los ancianos se encargan de tareas «políticas» en el sentido más lato. Pero los estímulos para una diferenciación de la estructura social provienen sobre todo del ámbito de la reproducción material.

En efecto, los sistemas sociales regulan su intercambio con el entorno natural y social por medio de intervenciones en el mundo objetivo, que precisan coordinación. Desde la perspectiva de sus miembros, se trata del mantenimiento del sustrato material del mundo de la vida, es decir, de la producción y distribución de bienes, de tareas militares, de la resolución de conflictos internos, etc. Estas tareas exigen cooperación y pueden cumplirse de forma más o menos económica, más o menos eficiente. Ya para tareas sencillas como son la preparación de una fiesta, o

60 Véase el resumen que hace L. MAIR, *An Introduction to Social Anthropology*, edic. revis., Oxford, 1972, 54 ss.

cuada actividades complejas de personas distintas, hay que recurrir a bienes y a servicios del prójimo. En la medida en que la *economía* en los gastos y la *eficacia* en la utilización de los medios se convierten en criterios intuitivos de la solución satisfactoria de tareas, se producen estímulos para una *especificación funcional de las tareas* y para la correspondiente *diferenciación de los resultados*. En otras palabras, se premia la adaptación de estos sistemas de interacción simples a las condiciones de una *cooperación* planteada en términos de *división del trabajo*. Se producen estímulos para que las interacciones se regulen de modo que las tareas especializadas puedan ser *combinadas competentemente* y los resultados diferenciales (o productos) de esa labor especializada puedan *intercambiarse*. El acoplamiento competente de aportaciones especializadas exige la delegación de facultades de mando, o *poder*, en personas que se encarguen de las tareas de organización [61]; y el intercambio funcional de los productos exige el establecimiento de relaciones de *intercambio*. Así, una progresiva división del trabajo sólo cabe esperarla en aquellos sistemas de interacción que se cuiden de *dar forma institucional* al *poder de organización y a las relaciones de intercambio*.

Pero en cuanto consideramos el intercambio de una sociedad con su entorno natural y social desde una *perspectiva sistémica*, estamos prescindiendo del supuesto de teoría de la acción de que la combinación de actividades teleológicas efectuadas en términos de división del trabajo, combinación que incrementa la capacidad de adaptación y de consecución de fines del sistema social, haya de ser *pretendida* por los participantes (o por algunos de ellos). Lo que desde la perspectiva de los participantes aparece como una división del trabajo inducida por las tareas a que se enfrentan, se presenta desde la perspectiva sistemática como un incremento de la complejidad social. La capacidad de control de un sistema de acción se mide exclusivamente por la contribución que los efectos agregados de la acción hacen, en un entorno dado, al mantenimiento de la integridad o consistencia sistémica, siendo indiferente que esa adecuación objetiva de las consecuencias de la acción provenga o no de los fines que se proponen los sujetos

[61] Sobre el componente que representa la organización social en las sociedades tribales, cfr. R. FIRTH, *Elements of Social Organization*, Londres, 1971, 35 ss.

744

participantes. Y desde un punto de vista sistémico son asimismo las relaciones de *poder y de intercambio* las dimensiones en que los sistemas de interacción se adaptan a las exigencias de especificación funcional de la cooperación social. O, en todo caso, son éstas las dos dimensiones con que nos topamos cuando buscamos los mecanismos con que las sociedades primitivas pueden aumentar su complejidad dentro del espacio sociocultural fijado por las relaciones de parentesco.

[2] Las asociaciones de familias, relativamente pequeñas, que operan con tecnologías simples, pueden aumentar su complejidad, o bien diferenciándose internamente, o bien integrándose unas con otras para formar unidades sociales más vastas. Pero como estas asociaciones de familias tienen todas una *estructura similar* y sólo generan *productos* similares, el intercambio no puede tener una motivación primariamente económica. Tiene que darse más bien una coacción normativa que se oponga a la autarquía, esto es, que impida que el grupo se autosatisfaga mediante el consumo de los propios bienes y productos, y que fuerce al intercambio también de aquellos productos que, habida cuenta de su valor de uso, no tendrían en realidad por qué intercambiarse. Esta condición la satisface el matrimonio exogámico, inscrito en el principio de la organización por parentesco. El matrimonio exogámico puede entenderse como una metanorma que obliga al intercambio de mujeres casaderas. Las relaciones bilaterales que el matrimonio crea fundan una red de reciprocidades permanentes que en lo sucesivo pueden también extenderse a objetos de valor y de uso, a servicios, a donativos inmateriales y a lealtades.

El intercambio de mujeres normado por las reglas de matrimonio posibilita una *diferenciación segmentaria* de la sociedad. La sociedad puede cobrar complejidad, o bien por la formación de subgrupos dentro de los grupos sociales ya dados, o bien por la fusión de unidades sociales similares en unidades mayores de la misma estructura. La dinámica segmentaria se desarrolla por las líneas, ya de la división celular, ya de la combinación de células, para dar en ambos casos asociaciones de células. Bien es verdad que ante la presión demográfica y ante otras circunstancias ecológicas la dinámica segmentaria puede también reaccionar a la inversa: no en dirección hacia una *mayor complejidad*, sino en la línea de una *dispersión desdiferenciadora*; cuando en

[illegible] propia de las relaciones de parentesco, el resultado es la autonomización de subgrupos [62].

En lo que respecta a la creación de reciprocidades permanentes entre agrupaciones originalmente extrañas, el intercambio ritual de objetos de valor constituye un equivalente funcional del intercambio de mujeres. En su estudio ya clásico sobre el anillo de intercambio de regalos valiosos, pero en realidad no utilizables, en los archipiélagos de Nueva Guinea Oriental muestra Malinowski [63] cómo el intercambio normativamente urgido de dos clases de objetos simbólicos (brazaletes y collares que no se utilizan como adorno) da lugar a solidaridades entre parejas de individuos, que se extienden a varios miles de miembros de tribus diversas diseminadas a lo largo y ancho de un ámbito gigantesco. E igual que el kula, también la fiesta de destrucción (*potlatch*) que Boas observó en los Kwakiutl y el sistema de endeudamientos observado por Leach en los Kachin pueden interpretarse como ejemplos de un *mecanismo de intercambio* que transforma las relaciones de hostilidad en obligaciones recíprocas. En todo caso, el intercambio de objetos de valor, o el consumo simbólico de objetos de uso, no sirven aquí tanto a la acumulación de riquezas como a la socialización, es decir, a la estabilización de relaciones amistosas con el entorno social y a la incorporación de elementos extraños en el propia sistema [64].

La *diferenciación segmentaria* que discurre a través de las *relaciones de intercambio* aumenta la complejidad de una sociedad por la vía de una *concatenación horizontal* de asociaciones de similar estructura. Pero esto no fomenta necesariamente la especificación funcional de la cooperación social. Sólo mediante la *estratificación (vertical)* de los grupos de descendencia unilineales aparecen gradientes de poder que pueden utilizarse para ensamblar competentemente tareas especializadas, es decir, para *organizar*. Ciertamente que en las sociedades primitivas el poder de organizar no aparece todavía en forma de poder político, sino en forma de prestigio generalizado. Los grupos de descendencia

442

[62] Sobre la dinámica segmentaria, cfr. SIGRIST, *Regulierte Anarchie*, Frankfurt, 1979, 21 ss.

[63] B. MALINOWSKI, «The Circulation Exchange of Valuables in the Archipielago of Eastern New Guinea», *Man*, 1920, 97 ss.

[64] Cfr. la clásica investigación de M. MAUSS, «Essai sur le don», *Sociologie et Anthropologie*, París, 1968⁴.

dominantes deben por lo general su *status* a un prestigio de base genealógica, vinculado a su origen «aristocrático», a su ascendencia divina, etc. Pero como observó Shapera entre los bosquimanos australianos, incluso en pequeños grupos de saqueadores de carácter nómada compuestos por cincuenta o cien personas puede desarrollarse bajo la dirección de un jefe una división del trabajo: «El jefe es el líder, no en el sentido de que pueda anular la opinión de los otros hombres (lo cual sería imposible porque no dispone de medios para obligarlos a aceptar sus deseos), sino en el sentido de que se espera de él que organice las actividades que se han decidido; dice a los cazadores dónde tienen que ir; cuando vuelven con la carne, es él quien la reparte, los dirige en sus movimientos de un pozo a otro y en los ataques a las bandas vecinas, y dirige las negociaciones con otras bandas en materias tales como la autorización para cruzar su territorio, o la conclusión de un matrimonio con uno de sus miembros, o la organización de un ritual conjunto» [65].

La planificación de los efectos acumulativos de la acción exige posiciones dotadas de facultades de mando; las decisiones de una de las partes tienen que poder ser imputadas al todo. Los colectivos aseguran su capacidad de acción mediante organización, cuando consiguen que las decisiones del investido de facultades de mando sean aceptadas por los otros participantes en la interacción como premisas de sus propias decisiones. Esto puede lograrse por *estratificación*. En las sociedades tribales estratificadas los miembros de los grupos de descendencia más principales, los más antiguos, reivindican posiciones de mando. La jerarquía de *status* basada en el prestigio permite una integración de tribus de considerable magnitud. El ejemplo más conocido es el de las tribus Nuer estudiadas por Evans-Pritchard; cada una de las tribus es una unidad soberana de hasta 60.000 miembros; cada tribu se identifica con un grupo de descendencia «aristocrático» dominante. Evans-Pritchard subraya que frente a las asociaciones «usuales» de familias, los grupos dominantes gozan, ciertamente, de autoridad y disponen del correspondiente poder de organización, pero que ni ejercen poder político ni poseen ventajas materiales. En otros casos, la estratificación de la tribu puede ir también ligada a las clases de edad. Tal estratificación otorga, así en los asuntos culturales como en los ámbitos profanos de la

[65] MAIR (1972), 112.

producción, de la conducción de la guerra, de la administración de justicia, etc., un considerable espacio para la organización.

Pero así como la dinámica segmentaria no sólo apunta en la dirección de un aumento de magnitud y de una creciente densidad de población, así tampoco el mecanismo de la estratificación va siempre ligado a un «efecto de pestillo»: como demuestran las investigaciones de Leach en Birmania [66], el proceso de jerarquización de los grupos de descendencia es reversible. Informes que se remontan hasta principios del siglo XIX confirman la escasa estabilidad de la magnitud de las asociaciones tribales en el área de Kachin Hills; oscilan entre pequeñas unidades autónomas de unas cuatro casas y grandes sociedades con 49 subgrupos, algunos de los cuales comprenden a su vez cien aldeas. M. Gluckmann ha comparado esta dinámica sistémica con las oscilaciones entre expansión y contracción de los reinos africanos antes de la invasión europea [67]. Salta a la vista que la complejidad de estos sistemas sociales se adapta a las cambiantes condiciones demográficas, ecológicas y sociales del entorno y que en esas oscilaciones adaptativas los procesos de diferenciación y desdiferenciación discurren, lo mismo a través de la diferenciación segmentaria que a través de la estratificación.

Las funciones económicas que el mecanismo del intercambio adopta en las sociedades primitivas sólo tienen un alcance limitado. Ciertamente que pese a estar predominantemente organizadas en términos de economía de subsistencia, esas sociedades ofrecen ya inicios de un tráfico mercantil en que a veces se intercambian bienes a grandes distancias. Se comercia no tanto con objetos de consumo diario como con materias primas, trebejos y adornos. Determinadas categorías de bienes, como el ganado, las prendas de vestir, son ya utilizadas ocasionalmente como una forma primitiva de dinero: Karl Polanyi ha hablado de *special purpose money*. Pero las transacciones económicas en sentido estricto no tienen en estas sociedades primitivas efectos generadores de estructuras. Al igual que el mecanismo de la formación de poder, el mecanismo que el intercambio representa sólo ejerce efectos diferenciadores sobre el sistema allí donde conecta de forma directa con la religión y con el sistema de parentesco. *Los*

[66] E. LEACH, *Political System of Highland Burma*, Londres, 1964.
[67] M. GLUCKMANN, «Rituals of Rebellion in South East Africa», en *Order and Rebellion in Tribal Africa*, Londres, 1963, 110 ss.

mecanismos sistémicos no se desligan todavía de las instituciones a través de las que se efectúa la integración social. Así, una importante parte de la circulación de bienes económicos depende de las relaciones creadas por el matrimonio; los servicios circulan la mayoría de las veces en forma no económica de auxilios recíprocos exigidos normativamente. El intercambio ritual de objetos valiosos sirve, como hemos visto, a los fines de la integración social. En el tráfico económico no-monetarizado de las sociedades arcaicas, el mecanismo del intercambio está tan escasamente desligado de los contextos normativos, que apenas es posible una separación clara entre valores económicos y no económicos [68]. Sólo allí donde el mecanismo del intercambio constituye a la vez parte integrante del sistema de parentesco puede desarrollar de modo pleno su dinámica tendente a aumentar la complejidad del sistema.

En el intercambio de mujeres normado por las reglas de matrimonio, coinciden integración social e integración sistémica. Y otro tanto cabe decir del mecanismo de la formación de poder. Opera dentro de las dimensiones de sexo, generación y descendencia fijadas por el sistema de parentesco y sólo permite diferenciaciones de *status* basadas en el prestigio, mas no en la posesión de poder político. Este entrelazamiento, típico de las sociedades primitivas, de integración social e integración sistémica tiene también su reflejo en el plano de la metodología.

En las sociedades arcaicas los plexos funcionales resultan peculiarmente transparentes. Cuando no son accesibles de forma trivial desde la perspectiva de la práctica cotidiana, quedan cifrados en acciones rituales. De ello ofrece un bello ejemplo el informe de Meyer-Fortes sobre la gran fiesta de los Tallensi, una tribu tailandesa. Aquí, en efecto, en una complicada organización de encuentros y de acuerdos rituales se hace visible, a la vez que queda reforzada, la cooperación en términos de división del trabajo, entre los grupos de descendencia establecidos desde antiguo y los inmigrados, de los que se reclutan en cada caso los jefes religiosos o los jefes políticos [69]. Presumiblemente, la razón de que el método funcionalista se implantara primariamente en Antropología Cultural radica en que en las sociedades tribales los

[68] F. STEINER, «Notiz zur vergleichenden Ökonomie», en CRAMER y SIGRIST (1978), 85 ss.
[69] Cfr. la interpretación de MAIR (1972), 237 s.

mativas.

Pero como en este estadio evolutivo el sistema social se agota todavía en buena parte en un mundo sociocultural de la vida, la Antropología Cultural se ha convertido simultáneamente en una ciencia hermenéutica por excelencia. Los esfuerzos hermenéuticos vienen provocados por el hecho de que este entrelazamiento de integración social e integración sistémica no solamente mantiene la transparencia de los procesos sociales, sino que en otro aspecto los torna también opacos. Pues, de un lado, sitúa todos los procesos sociales dentro del horizonte del mundo de la vida y les presta la apariencia de inteligibilidad —los miembros de la tribu saben qué hacen cuando ejecutan ritos de caza, de fecundidad, de iniciación y de matrimonio. Pero, de otro, la estructura mítica de las narraciones con que los miembros hacen plausible su mundo de la vida y sus propias acciones es *para nosotros* poco menos que incomprensible. El antropólogo se ve ante la paradoja de que el mundo de la vida de una sociedad arcaica se le abre básicamente a través del saber intuitivo de sus miembros, pero de que al propio tiempo, a causa de la distancia hermenéutica, ese mundo se sustrae obstinadamente a nuestra comprensión. Esta circunstancia explica a su vez la actualidad de los procedimientos de hermenéutica profunda en la Antropología, ya provengan éstos del psicoanálisis o del estructuralismo lingüístico. La *paradoja hermenéutica* que inquieta a la Antropología Cultural es, a mi entender, reflejo metodológico de la falta de diferenciación entre la coordinación sistémica de la acción y su coordinación en términos de integración social. Es posible que una sociedad pueda mantenerse presente con sus plexos funcionales (esto es, como sistema) dentro del mundo de la vida mientras sea la práctica ritual, la cual reduce a un común denominador la actividad teleológica y la comunicación, la que sirva de soporte y dé forma a la estructura social *.

Pero, a medida que después se diferencian las propias estructuras del mundo de la vida, también se separan entre sí los mecanismos de la integración sistémica y los de la integración social. Este proceso evolutivo proporciona la clave para la problemática weberiana de la racionalización social.

* Véase capítulo VIII, sección 1, en este tomo. *[N. del T.]*.

[3] La diferenciación segmentaria de las sociedades primitivas, que discurre a través de las relaciones de intercambio, y su estratificación, que discurre a través de relaciones de poder, caracterizan dos *planos* distintos de *diferenciación sistémica*. En orden a mantener la integridad del sistema, la integración social (en el sentido de coordinación de las *orientaciones* de acción) sólo es necesaria en la medida en que es ella la que asegura las condiciones marco para las correspondencias funcionalmente necesarias entre los *efectos* de la acción. Pero los mecanismos que sirven al aumento de la complejidad sistémica no están armonizados *a priori* con los mecanismos que, a través del consenso normativo y del entendimiento lingüístico, cuidan de la cohesión social del colectivo. Los mecanismos sistémicos sólo pueden permanecer íntimamente ensamblados con los mecanismos de la integración social mientras permanezcan adheridos a estructuras sociales *previamente dadas*, esto es, al sistema de parentesco. Pero en cuanto se forma un poder político que ya no obtiene su autoridad del prestigio de los grupos de descendencia dominantes, sino de la capacidad de hacer uso de medios de sanción jurídica, el mecanismo del poder se desliga de las estructuras del parentesco. El poder de organización que se constituye ahora en el plano de la dominación política se convierte en núcleo de cristalización de una nueva institución, a saber: del Estado. Por eso hablo de mecanismo de la *organización estatal* o de la organización estatal como mecanismo; este mecanismo es incompatible con la estructura social de las sociedades organizadas por parentesco, y encuentra la estructura social que le es consentánea en un orden político global en que quedan insertos y al que quedan subordinados los estratos sociales.

En el marco de las sociedades estatalmente organizadas surgen mercados de bienes que se rigen a través de relaciones de intercambio generalizadas simbólicamente, esto es, a través del medio dinero. Pero sólo con la desmembración de la economía respecto del orden estatal, genera ese medio efectos estructurales para el sistema social en su conjunto. En la modernidad europea, en efecto, emerge con la economía capitalista un subsistema diferenciado a través del medio dinero, que a su vez obliga al Estado a reorganizarse. En los subsistemas complementariamente referidos el uno al otro, que son la economía de mercado y la administración estatal moderna, encuentra el mecanismo que los medios de control (*Steuerungsmedien*) representan, a los cuales

444

Parsons da el nombre de *medios de comunicación simbólicamente generalizados*, la estructura social que les es consentánea.

El siguiente esquema contiene los cuatro mencionados mecanismos de diferenciación sistémica por el orden en que han aparecido en el curso de la evolución social. Cada nuevo mecanismo que se hace con el primado evolutivo caracteriza un nivel de integración más alto en que los mecanismos precedentes quedan a la vez degradados, absorbidos y transformados en sus funciones. Cada nuevo nivel de diferenciación sistémica abre un nuevo

Coordinación de la acción a través de / Diferenciación e integración de	El intercambio	El poder
Unidades de estructura similar	1. Diferenciación segmentaria	2. Estratificación
Unidades no similares, funcionalmente especificadas	4. Medio de control sistémico	3. Organización estatal

Fig. 24. MECANISMOS DE DIFERENCIACIÓN SISTÉMICA

espacio para ulteriores incrementos de la complejidad, esto es, para ulteriores especificaciones funcionales y para la correspondiente integración, en un plano más abstracto, de las diferenciaciones surgidas. Los mecanismos 1 y 4 operan a través de relaciones de intercambio, los mecanismos 2 y 3, a través de relaciones de poder. Mientras que los mecanismos 1 y 2 permanecen enraizados en estructuras sociales previamente dadas, los mecanismos 3 y 4 dan lugar a la formación de nuevas estructuras sociales. Y en ese proceso, el intercambio y el poder pierden sus formas concretas de un intercambio de mujeres normado por las reglas del matrimonio y de una estratificación de grupos de descendencia, medida en diferenciales de prestigio, para convertirse en las magnitudes abstractas «poder de organización» y «medio

445

de control». 1 y 2 determinan la diferenciación de grupos de parentesco, es decir, de unidades de estructura similar, mientras que los mecanismos 3 y 4 implican la diferenciación de clases posesoras y de organizaciones, es decir, de unidades que por su parte están ya funcionalmente especificadas. Las estructuras que esas unidades adoptan vienen ya acuñadas por los mecanismos del correspondiente nivel anterior (fig. 24).

Estos cuatro mecanismos caracterizan niveles de integración en que podemos situar las distintas formaciones sociales:

Mecanismos sistémicos / Estructuras sociales	Mecanismos que operan vía intercambio	Mecanismos que operan vía poder
Previamente dadas	1. Sociedades primitivas igualitarias	2. Sociedades primitivas jerarquizadas
Inducidas sistémicamente	4. Sociedades de clases, económicamente constituidas	3. Sociedades de clases, políticamente estratificadas

Fig. 25. FORMACIONES SOCIALES

Ciertamente que las formaciones sociales no pueden distinguirse solamente por su grado de complejidad sistémica. Antes bien, vienen definidas por *complejos de instituciones*, que son los que *anclan en el mundo de la vida* el nuevo mecanismo de diferenciación sistémica que evolutivamente surge. Así, la diferenciación segmentaria queda institucionalizada en forma de relaciones de parentesco, la estratificación en forma de jerarquías, la organización estatal en formas de dominación política, y el primer medio de control sistémico (el dinero), en forma de relaciones entre personas jurídicas privadas. Las correspondientes instituciones son los roles de sexo y edad, el *status* de los grupos de descendencia, la magistratura o cargo (*Amt*) políticos y el derecho privado burgués.

... sociedades arcaicas las interacciones vienen determinadas exclusivamente por el repertorio de roles del sistema de parentesco. De ahí que en esta etapa pueda aplicarse sin problemas el *concepto de rol*, por cuanto la acción comunicativa viene prejuzgada, casi por entero, por patrones normativos de comportamiento. Mas cuando en las sociedades primitivas estratificadas surge un sistema de *status*, en que las asociaciones de familias quedan jerarquizadas según su prestigio, los roles de sexo y generación quedan relativizados: para el *status* social del individuo importa más el rango de la familia a que pertenece que su propio puesto dentro de su familia. En esta etapa puede aplicarse, pues, sin lugar a equívocos, *el concepto de status*, ya que la sociedad está estratificada según una sola dimensión, la del prestigio de que una familia goza merced a su ascendencia. En las sociedades organizadas estatalmente esta jerarquía de *status* queda relativizada. En cuanto es el Estado y no el sistema de parentesco quien determina la estructura social, la estratificación social queda ligada a atributos relacionados con la participación en la dominación política y con la posición en el proceso de producción. Es en esta etapa cuando el *concepto de autoridad dimanante del cargo (Amtsautorität)* cobra un sentido preciso. El señor y los estamentos políticos dotados de privilegios de poder gozan de autoridad en virtud de cargos que todavía presuponen, empero, la unidad de los ámbitos públicos y privados de la vida y que, en consecuencia, son entendidos como patrimonio personal. Y en cuanto el dinero queda jurídicamente institucionalizado como medio de control de un tráfico económico despolitizado, la autoridad del Estado, y la dominación política en general, quedan, finalmente, relativizadas en función de la esfera del derecho privado. En esta etapa, el *derecho formal* se convierte en garante de la previsibilidad y calculabilidad de un tráfico económico de carácter privado [70].

[70] Esta secuencia explica el contenido histórico-evolutivo de categorías sociológicas tales como *rol, status, cargo* y *derecho formal*. Estos conceptos se tornan vagos o cuando menos han menester de precisión en cuanto se emplean para el análisis de fenómenos no pertenecientes a las correspondientes formaciones sociales. Por ejemplo, el concepto de rol es central para la explicación del proceso de socialización, ya que el niño se introduce en su mundo social asimilando el sistema de roles de la familia. Y sin embargo, los principales impulsos para una reformulación del concepto de rol han provenido precisamente de la investigación sobre socialización, ya que este concepto en último análisis no solamente está tomado

446

Cuando se elige la institucionalización de niveles de diferenciación sistémica como elemento distintivo de las correspondientes formaciones sociales, el resultado es un paralelismo con los conceptos marxistas de base y superestructura. Los impulsos para una diferenciación del sistema social proceden del ámbito de la reproducción material. Por tanto, podemos entender como «base» el complejo institucional que ancla en el mundo de la vida al mecanismo sistémico que se hace en cada caso con el primado evolutivo, y que con ello circunscribe las posibilidades de aumento de complejidad en una determinada formación social. Lo cual resulta tanto más lógico si con Kautsky interpretamos la distinción entre «base» y «superestructura» en la perspectiva de una teoría de la evolución social [71]. Según esa interpretación, el concepto de base delimita el ámbito de problemas a los que han de referirse las explicaciones del tránsito desde una formación social a la siguiente: es en la base donde surgen los problemas sistémicos que sólo pueden resolverse por medio de innovaciones evolutivas, es decir, que sólo pueden solucionarse si se consigue institucionalizar un nivel superior de diferenciación sistémica. En cualquier caso, es erróneo equiparar «base» y «estructura económica», porque ni siquiera en las sociedades capitalistas la base se solapa del todo con la estructura económica.

Marx describe las instituciones que constituyen la base de una sociedad recurriendo a su forma de producción, habiendo de tenerse en cuenta que toda formación social permite diversas formas de producción (y combinaciones de formas de producción). Como es sabido, Marx caracteriza las formas de producción por el estado evolutivo de las fuerzas productivas y por determinadas formas de comercio y trato social, es decir, por las relaciones de producción. Las *fuerzas productivas* constan *a)* de la fuerza de trabajo de los empleados en la producción, de los productores, *b)* del saber técnicamente utilizable, en la medida en que éste se transforma en técnicas de producción, en medios de trabajo

de las relaciones propias del sistema de parentesco, sino que en realidad sólo se puede aplicar sin rupturas a fenómenos de las sociedades organizadas por parentesco, pues los procesos modernos de socialización escapan a una psicología social cortada al talle de la internalización de roles. Cfr. KRAPPMANN (1971). Sobre la historicidad de los conceptos y categorías sociológicas, cfr. D. ZARET, «From Weber to Parsons and Schütz: The Ellipse of History in Modern Social Theory», *AJS*, 85, 1980, 1180 ss

[71] HABERMAS (1976 a), 168 s.

medida en que se utiliza para poner eficientemente en movimiento las fuerzas de trabajo, para cualificar las fuerzas de trabajo y para coordinar de forma eficaz en el marco de una división del trabajo la cooperación de los trabajadores (movilización, cualificación y organización de la fuerza de trabajo). Las fuerzas productivas determinan el grado de posible control técnico sobre los procesos de la naturaleza. De otro lado, como *relaciones de producción* se consideran aquellas instituciones y mecanismos sociales que fijan la forma en que, para un estado dado de las fuerzas productivas, las fuerzas de trabajo se combinan con los medios de producción disponibles. La regulación del acceso a los medios de producción o el modo en que se controla la fuerza de trabajo socialmente utilizada decide también de forma indirecta sobre la distribución de la riqueza generada socialmente. Las relaciones de producción expresan la distribución del poder social, y, con el patrón de distribución de las oportunidades socialmente reconocidas de satisfacción de las necesidades, prejuzgan la estructura de intereses que existe en una sociedad.

Como Godelier [72] ha subrayado con toda razón, en las sociedades primitivas, estén estratificadas o no, es el sistema de parentesco el que asume el papel de relaciones de producción. La sociedad consta de base y superestructura en una sola pieza: ni siquiera la religión está tan diferenciada de las instituciones del parentesco, que pueda ser caracterizada como superestructura. En las sociedades tradicionales las relaciones de producción están encarnadas en el orden político global, mientras que las imágenes religiosas del mundo desempeñan funciones ideológicas. Sólo con el capitalismo, en donde el mercado cumple también la función de estabilizar relaciones de clase, adoptan las relaciones de producción forma económica. El ámbito de la base se diferencia del de la superestructura de modo correspondiente: primero el poder del Estado, de tipo tradicional, se diferencia de las imágenes religiosas del mundo que legitiman la dominación; después, en las sociedades modernas los subsistemas economía y administración estatal, especializados, respectivamente (en términos de complementariedad), en las funciones de adaptación y consecución de fines, se diferencian de aquellos ámbitos de acción que cumplen primariamente tareas de reproducción cultural, de integración social y de socialización. Base y superestructura sólo pueden separarse cuando el sistema de parentesco se viene abajo como estructura social sustentadora, saltando así la pinza que mantiene unidos los mecanismos de la integración social y los de la integración sistémica. En lo que sigue voy a tratar de explicar los niveles de diferenciación sistémica que merced a la organización estatal y al medio dinero, respectivamente, alcanzan las sociedade de clase estratificadas políticamente y las constituidas económicamente.

a) En las *sociedades primitivas jerarquizadas*, con el aumento de los rendimientos organizatorios, crece también la especificación funcional; pueden diferenciarse roles especiales para las funciones del liderazgo en la guerra y en la paz, para las acciones rituales, para las prácticas curativas, para la resolución de los conflictos jurídicos, etc. Pero estas especializaciones se mantienen dentro de los límites del sistema de parentesco, cuyas unidades exhiben básicamente una estructura parecida. Sólo en las *sociedades estatalmente organizadas* alcanza la especificación funcional a afectar la forma de vida de los grupos sociales. Bajo las condiciones de la dominación política, la estratificación social se desliga del sustrato del sistema de parentesco. A través de la participación en o de la exclusión del poder político, las unidades sociales pueden ahora quedar también funcionalmente especificadas: de un lado, los grupos de *status dominantes*, como son los funcionarios, los militares, los terratenientes, etc., y de otro, la masa de la población, como son los pescadores, los campesinos, los mineros, los artesanos, etc. Los estamentos basados en el nacimiento se transforman así en *estamentos basados en la posesión diferencial de riqueza* (*Besitzstände*), *garantizados políticamente*. Las capas sociales ya no se diferencian solamente por la magnitud de lo que poseen, sino también por la forma en que lo adquieren, por su posición en el proceso de producción. Surgen clases socioeconómicas, aun cuando éstas no aparezcan todavía en forma económica, esto es, como clases adquisitivas. Se estratifican según su poder político y su estilo de vida. Sobre la base de una dicotomía, cada vez más acentuada, entre cultura popular

[72] M. Godelier, *Rationalité et irrationalité en économie?*, París, 1966; I»., «Infrastructures, Societies, and History», *Current Anthrop.*, 19, 1978, 763 ss.

mundos de la vida específicos y orientaciones valorativas específicas. La estratificación de unidades sociales similares queda sustituida por la *organización estatal de unidades sociales disímiles*, la jerarquización de grupos de descendencia por la estratificación de clases.

Merced al mecanismo de la organización estatal, los sistemas sociales pueden desarrollar, y de ello constituyen un impresionante ejemplo los imperios de la Antigüedad, una complejidad incomparablemente mayor que las sociedades primitivas. Los estudios antropológicos de campo acerca de los sistemas de dominación política de las culturas primitivas africanas muestran que ya las sociedades anteriores a las «civilizaciones», que disponen de una organización estatal, son más complejas que las más complejas entre las sociedades organizadas por parentesco [74]. Los antropólogos sociales distinguen estas formaciones sociales por la existencia de «gobiernos», es decir, de un poder central organizado que dispone de un cuadro administrativo, por rudimentario que éste sea, de una alimentación por impuestos y tributos, y de una judicatura que hace que se obedezcan los mandatos del príncipe: «A nuestro juicio la presencia y funcionamiento de un poder central en el sistema es la característica más importante que distingue los tipos de gobierno centralizados, piramidales, estratiformes de los Ngwato, los Bemba, etc., de los sistemas jurídicos segmentarios de los Logoli, los Tallensi y los Nuer. En el primer grupo de sociedades, la expresión principal de los derechos y prerrogativas del príncipe y de la autoridad que éste ejerce a través de sus subordinados consiste en *disponer de un poder organizado*. Este puede permitir a un rey africano dominar durante algún tiempo con medios represivos si así lo desea, pero un buen gobernante utiliza las fuerzas que tiene bajo su control en interés público como un instrumento aceptado de gobierno: para la defensa de la sociedad en su totalidad, para atacar al enemigo común y como medio de sanción para urgir el cumplimiento de la ley y el respeto a la constitución» [75].

[73] LUCKMANN, *Zwange und Freiheiten* (1972), 191 s.

[74] M. FORTES y E. EVANS-PRITCHARD (eds.), *African Political Systems*, Oxford, 1970.

[75] M. FORTES y E. EVANS-PRITCHARD (eds.), *African Political Systems*, Londres, 1940, introducción, XI.

El disponer de medios de sanción para decisiones vinculantes se convierte en fundamento de una autoridad ligada al cargo, con la que por primera vez queda institucionalizado el poder de organización en tanto que tal —y no sólo como apéndice o compleción de las estructuras dadas con el sistema de parentesco—. Con el Estado, adquiere forma directamente institucional una organización que asegura la capacidad de acción del colectivo como un todo. La sociedad en su totalidad puede ser entendida ahora como organización. La pertenencia social al colectivo es interpretada con la ayuda de la ficción de una adquisición básicamente contingente del carácter de «socio», en este caso, del carácter de miembro de un Estado. En las familias se nace, mientras que la ciudadanía reposa sobre un *acto jurídico*. La ciudadanía no se «tiene» como se tiene un origen. Se la pueda adquirir y perder. La pertenencia a un Estado presupone un reconocimiento, voluntario en principio, del orden político; pues el dominio político significa que los ciudadanos, a lo menos implícitamente, se obligan a una obediencia generalizada frente a los que ostentan los cargos. Con ello, los muchos delegan en algunos la competencia de actuar por todos. Renuncian al derecho que los participantes en interacciones simples pueden reivindicar para sí: el de orientar su acción solamente en función del acuerdo actual con los presentes.

b) Mientras que en las sociedades tradicionales el Estado constituye una organización en que se *concentra* la capacidad de acción del colectivo, esto es, de toda la sociedad, las sociedades modernas renuncian a la acumulación de funciones de control en el marco de una única organización. Las funciones relevantes para la sociedad global se distribuyen entre distintos sistemas de acción. Con la administración pública, con el ejército y con la administración de justicia, el aparato estatal se especializa en la realización de fines colectivos a través de decisiones vinculantes. Otras funciones quedan despolitizadas y transferidas a *subsistemas no-estatales*. El sistema económico capitalista marca la eclosión de este nuevo nivel de diferenciación sistémica; debe su nacimiento a un nuevo mecanismo, al medio de control sistémico que es el dinero. Este medio se especializa en la función que para la sociedad global representa la actividad económica, transferida ahora por el Estado, y se convierte en base de un subsistema emancipado de contextos normativos. A diferencia del

A48

Estado tradicional, la economía capitalista ya no puede entenderse como un orden institucional; lo que se institucionaliza es el medio de cambio, mientras que el sistema diferenciado a través de ese medio representa en su conjunto un fragmento de socialidad exenta de contenido normativo.

El dinero es un mecanismo especial de intercambio que transforma los valores de uso en valores de cambio, el tráfico natural de bienes en tráfico de mercancías. Mercados internos y externos los hay ya en las sociedades tradicionales; pero sólo con el capitalismo surge un sistema económico que hace discurrir por canales monetarios, lo mismo el tráfico interno entre empresas que el intercambio de éstas con sus entornos no-económicos, cuales son la esfera doméstica y el Estado. La institucionalización del trabajo asalariado, por un lado, y del Estado fiscal [76], por otro, le es tan esencial a la nueva forma de producción como el nacimiento de la empresa capitalista. Sólo cuando el dinero se transforma en un *medio de intercambio intersistémico* produce efectos generadores de estructuras. La economía sólo puede constituirse como *subsistema gobernado monetariamente* en la medida en que regula el intercambio con sus entornos sociales a través del medio dinero. Esos entornos complementarios se forman merced al asentamiento del proceso de producción sobre el trabajo asalariado y al acoplamiento retroalimentativo del aparato estatal con la producción a través de la exacción de impuestos. El aparato del Estado se hace dependiente del subsistema economía regido por un medio de control sistémico; ello le obliga a una reorganización que conduce, entre otras cosas, a que el poder político quede asimilado a la estructura de un medio de control sistémico, el poder queda asimilado al dinero.

Dentro de un subsistema que se ha diferenciado para especializarse en una única función relevante para la sociedad global, el espacio para los rendimientos y avances organizativos experimenta una nueva ampliación. Ahora las actividades de organizaciones distintas pueden agavillarse para las mismas funciones y las actividades de organizaciones iguales cumplir funciones distintas. En estas condiciones, las organizaciones se institucionalizan como empresas e «institutos» (*Anstalten*), es decir, en forma tal, que ahora les conviene efectivamente aquello que para el

[76] Acerca de este concepto, cfr. R. GOLDSCHEID y O. SCHUMPETER, *Die Finanzkrise des Steuersstaates*, ed. por R. Hickel, Francfort, 1976.

449

Estado como organización política global no tenía más remedio que quedarse en buena parte en una ficción. Las empresas e institutos realizan el principio de la asociación voluntaria, que es lo que posibilita formas autónomas de organización: «Llamaremos socialmente organizados a... aquellos sistemas sociales que convierten el reconocimiento de determinadas expectativas de comportamiento en condición de entrada en el sistema. Sólo quien acepta determinadas expectativas de comportamiento especialmente señaladas puede convertirse en miembro y permanecer como miembro de sistemas sociales formalmente organizados» [77]. Mientras que el Estado tradicional es una organización que estructura a la sociedad en su totalidad y que, por tanto, para la definición de qué es ser socio de la misma, para la configuración de su programa y para el reclutamiento de personal tiene que conectar con los diversificados mundos de la vida de una sociedad de clases estratificada y con las correspondientes tradiciones culturales, la empresa capitalista y la administración moderna son unidades sistémicamente autonomizadas en el seno de subsistemas exentos de contenido normativo. Las *organizaciones convertidas* así *en autónomas* se caracterizan principalmente, como el propio Luhmann subraya, por su capacidad de independizarse, a través de las condiciones aceptadas en bloque que imponen para asociarse a ellas, de los contextos comunicativamente estructurados del mundo de la vida, de las orientaciones valorativas concretas y de las concretas disposiciones de acción, siempre virtualmente conflictivas, de las personas que las componen, las cuales se ven así desplazadas y convertidas en entornos de la organización [78].

[4] Hasta aquí he tratado la evolución social desde el punto de vista del aumento de la complejidad sistémica; pero la institucionalización de nuevos niveles de diferenciación sistémica es percibida también desde la perspectiva interna de los mundos de la vida afectados. En las sociedades primitivas la diferenciación sistémica conecta directamente, a través de los mecanismos que son el intercambio de mujeres y la formación de prestigio, con las estructuras de interacción existentes; de ahí que todavía

[77] LUHMANN (1968), 339.

[78] N. LUHMANN, «Allgemeine Theorie organisierter Sozialsysteme», en *Soziologische Aufklärung*, I, Opladen, 1975; véase también más abajo pp. 435 ss.

no pueda hacer notar su presencia mediante injerencias en las estructuras del mundo de la vida. Sobre este nivel de interacciones simples, en las sociedades de clase políticamente estratificadas se erige con el Estado un nuevo nivel de plexos funcionales. Esta diferencia de nivel se refleja en esa relación de la totalidad política con sus partes que fue determinante en la teoría clásica del Estado; ciertamente que las imágenes que de tal estado de cosas se forman en el espectro de la cultura popular y de la cultura superior difieren considerablemente. Además, el nuevo nivel de diferenciación sistémica tiene la forma de un orden político global que ha menester de legitimación; éste sólo puede ser ya de recibo en el mundo de la vida al precio de una interpretación ilusiva de las sociedades de clase, es decir, merced a que las imágenes religiosas del mundo desempeñan funciones ideológicas. Por último, con los procesos de intercambio que discurren a través de medios sistémicos surge en las sociedades modernas un tercer nivel de plexos funcionales. Estos plexos funcionales, desligados de contextos normativos, y que se independizan formando subsistemas, constituyen un desafío para la capacidad de asimilación del mundo de la vida. Se coagulan en una segunda naturaleza, en una sociedad vacía de contenido normativo, que nos sale al paso como algo en el mundo objetivo, como un fragmento de vida social *objetivizado* *. El desacoplamiento de sistema y mundo de la vida se refleja en el seno de los mundos de la vida modernos, por de pronto, como objetivización (*Versachlichung*): el sistema social rompe definitivamente el horizonte del mundo de la vida, se sustrae a la precomprensión de la práctica comunicativa cotidiana y sólo resulta ya accesible al saber contraintuitivo de las ciencias sociales que empiezan a emerger desde el siglo XIX.

Y lo que ya hemos obtenido desde la perspectiva de la teoría de sistemas, es decir, desde la perspectiva externa, tiene, a lo que parece, todos los visos de confirmarse también desde la perspectiva interna: cuanto más complejos se vuelven los sistemas sociales, tanto más provincianos se tornan los mundos de la vida. En un sistema social diferenciado, el mundo de la vida se encoge

* Es decir, como transformación de amplios fragmentos del «mundo social» (en el sentido en que el autor emplea esta última expresión, véase tomo I, capítulo I, sección 3) en fragmentos del «mundo objetivo» (asimismo en el sentido que el autor da a esta expresión), cuya estructura hay que escudriñar en actitud objetivante. *[N. del T.]*.

450

y se convierte en un subsistema más. Ciertamente que lo [illegible] enunciado no se puede hacer una lectura causal, como si las estructuras del mundo de la vida dependieran en sus mutaciones de los incrementos de la complejidad del sistema. Al contrario: los aumentos de complejidad dependen por su parte de la diferenciación estructural del mundo de la vida. Y este cambio estructural, cualquiera que sea la forma en que se explique su dinámica, está a su vez sujeto a la lógica propia de una racionalización que es racionalización comunicativa. De esta tesis que he desarrollado valiéndome de los escritos de Mead y de Durkheim, y que he transferido al análisis del mundo de la vida, voy a hacer ahora un uso sistemático.

El nivel de posibles incrementos de la complejidad sólo puede elevarse, como hemos mostrado, cuando se introduce un nuevo mecanismo sistémico; pero cada nuevo mecanismo de diferenciación sistémica que consiga la primacía tiene que quedar anclado en el mundo de la vida, ha de quedar *institucionalizado* a través del *status*, de la autoridad ligada al cargo o del derecho privado burgués. Las formaciones sociales se distinguen, en último término, por los complejos institucionales que, en el sentido de Marx, definen la base de la sociedad. Ahora bien, estas instituciones básicas constituyen una secuencia de innovaciones evolutivas que sólo pueden producirse si el mundo de la vida ha sido suficientemente racionalizado, si la moral y el derecho, sobre todo, han alcanzado el nivel evolutivo consentáneo. La institucionalización de un nuevo nivel de diferenciación sistémica exige reestructuraciones en el ámbito nuclear que constituyen las instituciones encargadas de la regulación jurídico-moral, esto es, de la regulación consensual de los conflictos de acción.

La moral y el derecho tienen la función de encauzar de tal suerte los conflictos abiertos, que no sufra quebranto el fundamento de la acción orientada al entendimiento, y con ello la integración social del mundo de la vida. Garantizan un ulterior nivel de consenso, al que se puede recurrir cuando el mecanismo del entendimiento ha fracasado en el ámbito de la regulación normativa de la comunicación cotidiana, cuando, en consecuencia, la coordinación de las acciones prevista para el caso normal no se produce y se torna actual la alternativa de un enfrentamiento violento. Las normas morales y jurídicas son, pues, *normas de acción de segundo orden*, que nos permiten estudiar particularmente bien la estructura de las formas de integración so-

cial. Durkheim, como hemos visto, analiza el cambio de forma de la integración social recurriendo a la evolución de la moral y del derecho; como tendencia a largo plazo señala que la moral y el derecho se hacen cada vez más abstractos y generales, al tiempo que se van diferenciando entre sí. Pues bien, utilizando como hilo conductor el desarrollo ontogenético, y de acuerdo con los conceptos subyacentes de expectativa de comportamiento, norma (=expectativa generalizada de comportamiento) y principio (=norma de nivel superior) que caracterizan el lado cognitivo de la interacción, pueden construirse etapas evolutivas de la moral y del derecho. L. Kohlberg, como es sabido, distingue tres niveles de la conciencia moral [79]: el nivel preconvencional, en el que sólo se enjuician consecuencias de la acción; el convencional, en el que ya se enjuician la observancia y la transgresión de normas, y, finalmente, el nivel postconvencional, en el que también se enjuician las normas a la luz de principios. K. Eder ha demostrado la existencia de estructuras de conciencia homólogas para la evolución de la moral y del derecho en las sociedades arcaicas, tradicionales y modernas [80]. Y como ya vimos, W. Schluchter ha interpretado desde esta perspectiva la tipología weberiana del derecho, de base histórica [81]. En este lugar voy a limitarme a reproducir su esquema (fig. 26).

La moral y el derecho no están separados en la primera fila del esquema y en la segunda sólo lo están por una línea de trazos, para indicar así el proceso de diferenciación que sólo en el nivel postconvencional conduce a una separación de moralidad y legalidad. En la etapa en que la conciencia moral se rige por principios, la moral queda desinstitucionalizada hasta el punto de que sólo puede quedar anclada ya en el sistema de la personalidad en calidad de control *interno* del comportamiento. En esa misma medida, el derecho se transforma en un poder *externo*, impuesto desde fuera, hasta el punto de que el derecho coactivo moderno, sancionado por el Estado, se convierte en una institución desconectada de los motivos éticos de aquellos para quienes rige el sistema jurídico, y necesitada sólo de una obediencia abs-

[79] L. KOHLBERG, «From Is to Ought», en T. MISHEL (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, Nueva York, 1971; ID., «Stage and Sequence», en D. A. GOSLIN (ed.), *Handbook of Socialisation Theory and Research*, Chicago, 1969.

[80] EDER (1976).

[81] SCHLUCHTER (1979), 122 ss.

Niveles de la conciencia moral	Categorías relativas al lado cognitivo de la interacción	Eticas	Tipos de derecho
Preconvencional	Expectativas particularistas de comportamiento	Etica mágica	Derecho revelado
Convencional	Norma	Etica de la ley	Derecho tradicional
Posconvencional	Principio	Etica de la intención y ética de la responsabiildad	Derecho formal

Fig. 26. ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN DEL DERECHO

tracta al sistema de normas. Esta evolución es parte de la diferenciación estructural del mundo de la vida, en ella se refleja la autonomización de los componentes sociales del mundo de la vida, es decir, del sistema institucional, frente a la cultura y a la personalidad, así como la tendencia que conduce a que los órdenes legítimos dependan cada vez más de procedimientos formales de creación y justificación de la normas.

Pues bien: se trata de sentar la tesis de que en la evolución social no pueden establecerse niveles de integración más altos mientras no se formen instituciones jurídicas que encarnen una conciencia moral de nivel convencional o de nivel postconvencional [82]. Mientras el sistema de parentesco, como ocurre en las sociedades primitivas, representa una institución total, no hay lugar para una administración de justicia como *meta*institución. Las prácticas de administración de justicia no cuentan como instituciones superiores, sino como instituciones subalternas. Esto explica el persistente debate entre los antropólogos acerca de cómo definir de forma adecuada el concepto de derecho. Por un lado, de *todas* las normas de acción socialmente reconocidas dimanan derechos, mientras que *el* derecho sólo se refiere al tra-

[82] He desarrollado más por menudo esta tesis en la introducción y en el artículo que da el título a HABERMAS (1976 a).

tamiento de aquellas transgresiones que se consideran tan graves que no pueden repararse de forma directa o que no pueden tolerarse sin más. Pero, por otra parte, el concepto moderno de derecho coactivo, como sistema de leyes respaldado por el poder sancionador del Estado, resulta demasiado estrecho. En las sociedades primitivas el derecho todavía no es un derecho coercitivamente urgible. El autoauxilio de las partes en litigio sigue siendo la *ultima ratio*, que no puede ser sustituida de forma vinculante por una sentencia judicial. Ni siquiera existen en todas las sociedades instituciones especializadas en la administración de justicia (o en la aplicación de las penas); pero incluso allí donde no hay tribunales existen rutinas para la solución *arbitral* de los litigios que afectan a los intereses de un individuo y de su familia o al bienestar del colectivo: «Recientes trabajos realizados por antropólogos se han concentrado en un cuidadoso registro de casos, preferentemente en el contexto de lo que ya se conoce sobre los litigantes, sobre sus *status* relativos y sobre los hechos que condujeron al "problema". P. H. Gulliver, un antropólogo de Londres, que ha realizado varios trabajos de esta clase en Tanzania, sostiene lo que ya está implícito en Hoebel, a saber: que cuando estudiamos el derecho, lo que realmente debiéramos examinar es el *proceso de resolución del litigio*. Por litigio entiende una riña que ha alcanzado un punto en que el individuo que se siente ofendido exige algún tipo de intervención de un tercero para determinar cuáles son sus derechos y para que se le dé la satisfacción que se le debe. Nos recuerda que resolver no significa necesariamente disponer del asunto. Pero una vez que una *riña* ha quedado definida por una de las partes como *litigio*, algo hay que hacer» [83].

La distinción de Durkheim entre pecados o crímenes que se castigan en términos de derecho penal o represivo y delitos que exigen que se haga reparación a la parte cuyos intereses han sido lesionados fue aceptada ciertamente por Radcliffe-Brown; pero es manifiesto que el material empírico no permite mantenerla en el sentido esperado por Durkheim. En nuestro contexto nos interesa, sobre todo, subrayar que la figura del restablecimiento del *statu quo ante* o del orden normal tiene también aplicación en los casos en que resulta pertinente la distinción de Durkheim entre litigios penales y civiles: «Existen dos maneras principales

[83] MAIR (1972), 145 s.

de enfrentarse a la querella de que alguien ha quebrantado la ley. Una es persuadirlo u obligarlo a hacer restitución a la persona a quien ha ofendido. La otra es castigar al infractor; si se escoge este método cabría decir que el infractor está haciendo restitución a la comunidad en su conjunto, ya que se supone que ha ofendido a todos con su acción» [84]. El hecho es juzgado desde el punto de vista preconvencional de la restitución por un perjuicio causado; como moralmente relevantes cuentan las consecuencias de la acción y no la intención del autor. Así, por ejemplo, la violación del tabú del incesto se considera un crimen que tiene como consecuencia la contaminación de la sociedad, una especie de polución del entorno, y la pena que lleva aparejada no tiene el sentido de un castigo por la transgresión de una norma, en el que cuente la responsabilidad individual, sino que tiene la función de librar al colectivo de los peligros que le amenazan. La validez de las normas está directamente enraizada en las acciones rituales de la comunidad de culto; no se basa en sanciones externas que estén monopolizadas en manos de un señor jurisdiccional. El castigo por las violaciones del orden sacro conserva el carácter de una expiación que en último término no puede ser urgida por ninguna autoridad social.

Este momento de asunción o aceptación de la pena resalta todavía con más claridad en los conflictos civiles entre partes litigantes. Sobre el transfondo del derecho de desafío y de otras modalidades de autoauxilo, los tribunales arbitrales pueden conseguir a lo sumo que las partes se pongan de acuerdo, pero no pueden imponer su juicio, esto es, no pueden hacerlo valer contra la voluntad de una de las partes: «No se puede dividir claramente a las sociedades en aquellas en que las disputas se resuelven por lucha y aquellas en que se defienden ante una autoridad imparcial que decide quién tiene razón y qué ha de hacerse. El último tipo tiene indudablemente instituciones jurídicas; de algunas del primero cabría decir que se quedan a medio camino. Así, entre los Luhya de Kenya Occidental, los cabezas de los grupos de descendencia eran considerados tradicionalmente responsables de las acciones de sus miembros, y si alguien se veía implicado en algún litigio, los jefes de los dos grupos se reunían y trataban de ponerse de acuerdo en una solución. Excepto en el seno del grupo de descendencia más estrecho no podía impo-

[84] MAIR (1972), 146.

452

llerse solución alguna si las partes no estaban de acuerdo. En caso de una disputa entre miembros de un linaje más amplio no se consideraba permisible resolver la materia por lucha, sino que, de no llegarse a una reconciliación, la parte numéricamente más débil (que no podría haber ganado en la lucha) se iba y rompía sus relaciones con el resto del linaje» [85].

La situación es distinta en las sociedades organizadas estatalmente. Fundamento de la autoridad política es la disposición sobre medios centralizados de sanción que dan a las decisiones de quienes ostentan los cargos un carácter vinculante. El príncipe obtiene esta autoridad no simplemente porque tenga la capacidad fáctica de sancionar, sino porque esa capacidad le es reconocida como legítima por los integrantes del sistema jurídico. El disponer legítimamente de medios de sanción, que es lo que constituye el núcleo del poder político, proviene, según una hipótesis desarrollada por K. Eder, de la constitución de una judicatura dotada de prerrogativas regias. Y tal constitución sólo fue a su vez posible después que las instituciones de la administración de justicia quedaran asentadas por su lado cognitivo en una etapa distinta de la conciencia moral, a saber: en su etapa convencional. Desde el punto de vista convencional, una transgresión aparece como una violación individualmente imputable de normas intersubjetivamente reconocidas. La desviación respecto a la norma se mide por las intenciones de un sujeto responsable de sus actos, y el castigo es el castigo de una acción culpable y no simplemente un resarcimiento de las consecuencias perjudiciales de una acción. En este nivel del juicio moral, la regulación consensual de los conflictos de acción no se rige por la idea del restablecimiento de un *statu-quo-ante* lesionado, sino por la idea de reparar la injusticia cometida, de curar la vulneración de una norma.

Con ello se altera en la conciencia de los miembros del orden jurídico la función de la administración de justicia y la posición del juez. El juez vela por la integridad del orden jurídico; y el poder que reivindica en el ejercicio de esa función recibe su legitimidad del orden jurídico respetado como válido. El poder del juez ya no se apoya en el prestigio que éste pueda tener por nacimiento, sino en la legitimidad de un orden jurídico en que resulta estructuralmente necesaria la posición de un defensor del

[85] MAIR (1972), 148 ss.

derecho, provisto del suficiente poder de sanción. Así pues, *como la judicatura representa de por sí una fuente de poder legítimo, en torno a este cargo puede cristalizar la dominación política.*

Sobre la base del derecho tradicional se lleva claramente a efecto la separación potencialmente contenida en las instituciones jurídicas arcaicas entre derecho civil y derecho penal: el derecho civil debe su existencia a la desestructuración de la concepción preconvencional de la facultad de arbitraje y a su reconstrucción y reinterpretación en el nivel convencional de la conciencia moral. Por lo demás, el derecho ocupa ahora el puesto de una metainstitución que se encarga de ofrecer algo así como una garantía de salida para el caso en que fracasa la fuerza vinculante de las instituciones de primer orden. El orden político global se constituye como orden jurídico; pero actúa como una especie de envoltura en torno a una sociedad cuyos ámbitos nucleares aún no quedan reestructurados en modo alguno jurídicamente. El trato y comercio sociales se institucionalizan más bien en las formas de una eticidad tradicional, y no en términos legales. Esta situación sólo cambia con las sociedades modernas.

En éstas, con la diferenciación de la economía a través del medio dinero, surge un sistema de acción éticamente neutralizado que se institucionaliza *directamente* en las formas del derecho privado burgués. El sistema del trabajo social deja de depender de las instituciones de primer orden, las cuales, por su parte, quedan ahora garantizadas jurídicamente, y pasa a hacerlo directamente de las normas de derecho civil. En la medida en que las acciones se coordinan a través de un medio deslingüistizado como es el dinero, el marco normativo de las interacciones se viene abajo y éstas se transforman en transacciones entre sujetos jurídicos privados efectuadas con vistas al éxito. La transformación del derecho ligado a la tradición en un medio organizativo utilizable de forma racional con arreglo a fines, en un derecho coercitivo impuesto desde fuera y desconectado de motivos éticos, y en un instrumento de deslinde de ámbitos en que el individuo puede legítimamente moverse conforme a su propio arbitrio, la discutí más arriba bajo las rúbricas de positividad, legalismo y formalismo del derecho moderno; en el mismo contexto mostré que el derecho moderno encarna estructuras de conciencia que sólo pueden formarse en el nivel postconvencional de la conciencia moral. El sistema del derecho privado positivado, que en el ámbito de la economía, con la capacidad de generar estructuras

que este ámbito tiene, sustituye a las normas de la acción orientada al entendimiento respaldadas por la tradición, precisa de una continua actividad legislativa, de una administración de justicia profesionalizada y de una Administración compuesta por cuadros de formación jurídica que se ajuste en sus actuaciones a las vías legalmente estatuidas. Como el derecho civil pierde en buena medida el puesto de una metainstitución, dentro del propio sistema jurídico se establece un escalonamiento, funcionalmente equivalente, de instituciones de primer y segundo orden.

Allende la diferenciación entre derecho penal y derecho civil, ahora se separan también derecho privado y derecho público. Mientras que la sociedad civil queda institucionalizada como una esfera de competencia permanente y jurídicamente domesticada entre personas privadas que actúan estratégicamente, los órganos del Estado, organizados en términos de derecho público, constituyen un plano en el que puede restablecerse el consenso en casos de conflicto pertinaz. Esto explica por qué la problemática de la fundamentación se desplaza a la vez que se agudiza. Al positivizarse el derecho, los caminos de la legitimación se dilatan. La legalidad de las decisiones, la cual se mide por la observancia de procedimientos formalmente inobjetables, descarga al sistema jurídico de una problemática, como es la de fundamentación, que recorre e impregna al derecho tradicional. Mas de otro lado, esta problemática no tiene más remedio que agudizarse cuando, como es ahora el caso, la necesidad de justificar y la posibilidad de criticar las normas jurídicas no representan sino el reverso de su positividad: el principio de positivización (*Satzungsprinzip*) y el principio de fundamentación se exigen mutuamente. El sistema jurídico precisa *en conjunto* de un anclaje en instituciones básicas capaces de legitimarlo. En el Estado constitucional burgués éstos son, principalmente, los derechos fundamentales y el principio de la soberanía popular; en ellas se encarnan estructuras postconvencionales de la conciencia moral. Son ellas las que, junto con los fundamentos práctico-morales del derecho civil y penal, constituyen los puentes entre una esfera jurídica amoralizada y reducida a exterioridad, por un lado, y una moral desinstitucionalizada y reducida a interioridad, por el otro.

He esbozado muy a grandes trazos dos etapas de la evolución del derecho y de la moral para mostrar que el paso a la concepción convencional y postconvencional del derecho y de la moral

satisface condiciones *necesarias* para el nacimiento del marco institucional de las sociedades de clases de tipo político y económico, respectivamente. Entiendo esta relación en el sentido de que sólo pueden establecerse nuevos niveles de diferenciación sistémica cuando la racionalización del mundo de la vida ha alcanzado un nivel correspondiente. Pero entonces hay que explicar por qué la evolución hacia el universalismo en el derecho y la moral, *a la vez que* expresa una racionalización del mundo de la vida, también posibilita nuevos niveles de integración. La explicación puede obtenerse analizando las dos tendencias *contrapuestas* que se imponen en el plano de las interacciones y de las orientaciones de acción a medida que avanza la «generalización de los valores».

[5] Por «generalización de los valores» entiende Parsons la tendencia consistente en que las orientaciones valorativas que institucionalmente se exigen a los actores se hacen cada vez más generales y formales en el curso de la evolución. Esta tendencia se sigue con necesidad estructural de una evolución moral y jurídica que, como hemos visto, desplaza a niveles cada vez más abstractos el aseguramiento del consenso previsto para los casos de conflicto. Bien es verdad que ni siquiera los sistemas de interacción más simples funcionan sin un cierto grado de orientaciones de acción *generalizadas*. En toda sociedad se plantea el problema básico de la coordinación de la acción: ¿cómo logra *ego* que *alter* prosiga una interacción en la forma deseada?, ¿cómo evita un conflicto que interrumpa la secuencia de la acción? Si partimos de interacciones simples en el marco de la práctica comunicativa y nos preguntamos por los *motivos generalizados* que pueden mover a *alter* a aceptar *globalmente* las ofertas de interacción de *ego*, nos topamos con elementos triviales que no están ligados a ningún presupuesto especial: con el prestigio de que *ego* goza y con la influencia que ejerce. Cuando una persona prestigiosa o influyente emprende algo, puede contar con un anticipo de confianza que llegado el caso da sus frutos en una disponibilidad de los demás a asentir y a seguirle, disponibilidad que *va más allá* de esta o aquella situación particular. Podemos también decir: al prestigio de que algunas personas gozan corresponden las orientaciones de acción generalizadas del resto de los participantes en la interacción.

En las sociedades primitivas jerarquizadas el prestigio y la

influencia configuran la estructura social. El anticipo de confianza se transfiere de las personas a los grupos. Esa disponibilidad a aceptar, que trasciende esta o aquella situación concreta, se hace ahora extensiva a los grupos de descendencia dominantes; los miembros de los grupos de *status* más alto encuentran obediencia para expectativas de comportamiento que ya no necesitan venir respaldadas por su *status* personal. En las sociedades políticamente constituidas, la autoridad ligada al cargo que el príncipe ostenta, amplía el espacio para orientaciones de valor generalizadas; éstas se desligan, en ámbitos de acción relevantes, de las relaciones particulares de parentesco. La disponibilidad a asentir y a prestar seguimiento ya no está referida primariamente a las familias influyentes, sino a la autoridad legal del Estado. La dominación política significa la competencia de imponer decisiones sobre la base de normas vinculantes. El orden estatal es legítimo en la medida en que se funda en la lealtad de los ciudadanos a la ley. Este deber de obediencia frente a quienes ostentan los cargos es menos particularista que la disponibilidad a prestar seguimiento a los miembros de una capa dirigente. Finalmente, la sociedad civil moderna exige un nivel aún más elevado de generalización de los valores. En la medida en que la eticidad tradicional se escinde en moralidad y legalidad, para el ámbito de las relaciones privadas se exige la aplicación autónoma de principios universales, y para la esfera profesional la obediencia al derecho positivamente estatuido. Y mientras que en el origen los motivos de los agentes son controlados por las orientaciones valorativas concretas propias de los roles de parentesco, la generalización de motivos y valores llega finalmente tan lejos, que la *obediencia abstracta al derecho* es la única condición normativa que el actor ha de cumplir en los ámbitos de acción formalmente organizados.

Pues bien, esta tendencia a la generalización de los valores desata en el plano de la interacción dos tendencias contrapuestas. Cuanto más progresa la generalización de motivos y valores, tanto más desligada queda la acción comunicativa de patrones normativos de comportamiento concretos y recibidos. Con esta desconexión, la carga de la integración social se desplaza de manera cada vez más neta del consenso de base religiosa hacia los procesos lingüísticos de formación de consenso. Este cambio de polaridad en la coordinación de la acción, coordinación que en adelante ha de estribar sobre el mecanismo del entendimiento,

hace que cada vez aparezcan con más puridad las estructuras generales de la acción orientada al entendimiento. En este aspecto, la generalización de los valores es una condición necesaria para el desencantamiento del potencial de racionalidad que la acción comunicativa comporta. Lo cual es razón bastante para entender la evolución de la moral y del derecho, de la que la generalización de los valores depende, como un aspecto de la racionalización del mundo de la vida.

Mas, por otro lado, la emancipación de la acción comunicativa respecto a orientaciones particulares de valor implica simultáneamente la separación entre acción orientada al éxito y acción orientada al entendimiento. Con la generalización de motivos y valores queda expedito el camino para la formación de subsistemas de acción racional con arreglo a fines. Sólo cuando se diferencian contextos de acción estratégica puede la coordinación de la acción quedar asentada sobre medios de comunicación deslingüistizados. Y así, mientras que la moral, ahora desinstitucionalizada e interiorizada, a la postre sólo liga ya la regulación de los conflictos de acción a la idea de un desempeño (*Einlösung*) discursivo de pretensiones de validez normativas, es decir, a los procedimientos y presupuestos de la argumentación moral, el derecho coactivo, vaciado de contenidos morales, impone un aplazamiento de la legitimación, que posibilita el control de la acción social a través de medios sistémicos.

En esta polarización se refleja el desacoplamiento de integración sistémica e integración social. Este desacoplamiento presupone en el plano de la interacción una diferenciación no sólo entre acción orientada al éxito y orientada al entendimiento, sino también entre los correspondientes *mecanismos de coordinación de la acción*, según sea la forma en que ego mueve a alter a proseguir la interacción y la base sobre que se forman las orientaciones de acción generalizadas de alter. Sobre la base de unas orientaciones de acción cada vez más generalizadas se teje una red cada vez más tupida de interacciones que escapan a un control normativo directo y que tienen que ser coordinadas *por otras vías*. Para satisfacer esta creciente necesidad de coordinación puede echarse mano, o bien del entendimiento lingüístico, o bien de mecanismos de descarga que reducen las expensas en comunicación y los riesgos de disentimiento. En el curso de la diferenciación entre acción orientada al éxito y acción orientada al entendimiento se forman *dos tipos de mecanismos de descarga*,

y ello en forma de *medios de comunicación* que, o bien *condensan*, o bien *sustituyen* al entendimiento lingüístico. Ya nos hemos topado con el prestigio y la influencia como generadores primitivos de disponibilidad a prestar seguimiento; de ellos arranca la formación de medios.

El prestigio se atribuye más bien a la persona, la influencia al flujo mismo de la comunicación. Aunque el prestigio y la influencia son magnitudes interdependientes —el prestigio crea más influencia y la influencia proporciona un mayor prestigio—, podemos separarlos analíticamente, habida cuenta, sobre todo, de sus fuentes. En el caso más simple, el prestigio se basa en atributos de la personalidad; y la influencia, en los recursos de que se dispone. El catálogo de las propiedades relevantes para el prestigio incluye, así la fuerza física y el atractivo corporal como las habilidades práctico-técnicas, la capacidad intelectual y lo que he llamado responsabilidad o capacidad del sujeto que actúa comunicativamente de dar razón de sus actos (*Zurechnungsfähigkeit*). Entiendo por tal la fuerza de voluntad, la credibilidad y la fiabilidad, es decir, virtudes cognitivas, expresivas y práctico-morales de una acción orientada conforme a pretensiones de validez. Por otro lado, las dos fuentes más importantes de influencia son las posesiones y el saber. La expresión 'saber' la utilizo en un sentido lato, que cubre todo aquello que puede ser adquirido, así por aprendizaje como por apropiación de la tradición cultural, extendiéndose dicha apropiación tanto a los elementos cognitivos de la cultura como a sus elementos concernientes a la integración social, lo que a su vez quiere decir: a sus elementos expresivos y práctico-morales.

La disponibilidad generalizada de alter a aceptar las ofertas de interacción de ego puede hacerse derivar de las distintas fuentes del prestigio e influencia de éste, que pueden consistir, o bien en vinculaciones motivadas *empíricamente*, es decir, generadas por incitación o intimidación, en el caso de la fuerza física, del atractivo corporal, de las habilidades cognitivo-instrumentales y de la capacidad de movilizar riqueza, o bien en una confianza *motivada racionalmente*, esto es, basada en un acuerdo fundado, en el caso de una señalada capacidad de la persona de responder de sus actos en la interacción, o en el caso del saber de que una persona dispone. Para la disponibilidad a la aceptación, inducida por el prestigio y la influencia, se obtiene entonces la siguiente clasificación:

Prestigio e influencia / Motivación	Atributos	Recursos
Empírica	*Fuerza*: temor ante la posibilidad de un castigo, atracción ante la posibilidad de protección *Habilidades cognitivo-instrumentales*: incitación mediante expectativas de éxito *Atractivo corporal*: vinculación sentimental	Posesiones: incitación mediante expectativas de recompensas
Racional	*Seriedad y responsabilidad personales*: confianza en la *autonomía* del otro	*Saber*: confianza en el saber válido

Fig. 27. Fuentes de disponibilidad generalizada a la aceptación

Este esquema no tiene ninguna pretensión sistemática: se trata simplemente de ilustrar cómo las fuentes del prestigio y de la influencia *comportan* virtualmente una diferenciación por las líneas de una vinculación motivada empíricamente y de una confianza motivada racionalmente. O bien *alter* acepta la oferta de *ego* orientándose por los castigos y recompensas que *ego* pueda repartir, o bien lo hace porque confía en que *ego* dispone del saber necesario y es lo bastante responsable como para garantizar el desempeño discursivo de las pretensiones de validez que plantea en la comunicación.

Ahora bien: en un nivel inmediatamente superior, el problema de aliviar las expensas en comunicación y de reducir los riesgos de disentimiento puede resolverse, no ya por la vía de las disponibilidades a asentir y a prestar seguimiento inducidas por el prestigio y la influencia y de los efectos *generadores de estructuras* que en ocasiones éstos tienen, sino por la vía de una generalización del prestigio y de la influencia mismos. Así se forman los *medios de control*.

Condición para la formación de medios es la diferenciación de las fuentes de influencia, en especial una separación entre los

456

vínculos de base empírica y las diversas formas de confianza motivada racionalmente. *Medios como el dinero y el poder* arrancan de vinculaciones motivadas empíricamente, mientras que las *formas generalizadas de comunicación* como son, por ejemplo, la reputación profesional o el «compromiso valorativo», es decir, el liderazgo práctico-moral, se basan en determinadas clases de confianza de motivación básicamente racional.

Esta diferencia de tipos podemos aclarárnosla de la siguiente forma: la práctica comunicativa cotidiana está inserta, como hemos visto, en el contexto de un mundo de la vida que viene definido por tradiciones culturales, órdenes legítimos e individuos socializados. Las faenas interpretativas que se desarrollan en ese contexto se nutren del anticipo o adelanto de consenso que el propio mundo de la vida supone [86]. Ahora bien: a medida que progresa la generalización de motivos y valores, el potencial de racionalidad del entendimiento lingüístico se actualiza y se reducen las zonas de lo aproblemático. La creciente coerción a la racionalidad que el mundo de la vida, cuando queda problematizado, ejerce sobre el mecanismo del entendimiento, eleva la necesidad de entendimiento, con lo cual aumentan las expensas en interpretación y el riesgo de disentimiento (potenciado éste ahora por la ejercitación de las capacidades de crítica). Estas sobrecargas y peligros son los que los medios de comunicación se cuidan de absorber. Ciertamente que el funcionamiento de estos medios se distingue según que *acaparen* la formación lingüística del consenso por medio de una *especialización* en determinados aspectos de validez y de una *jerarquización* de los procesos de entendimiento, o que desconecten la coordinación de la acción de la *formación lingüística de consenso*, neutralizándola frente a la alternativa de acuerdo o de falta de entendimiento.

Este cambio en la coordinación de la acción, de la que se hacen cargo ahora medios de control en lugar del lenguaje, significa una desconexión de la interacción con respecto a los contextos del mundo de la vida. Medios como el dinero y el poder

[86] «En el caso normal no hace falta tematizar las bases de la convivencia ni las condiciones de su continuidad, no es menester justificar las acciones ni hay que empezar creando los motivos ni tampoco hace falta exhibirlos. Las problematizaciones y tematizaciones no están nunca excluidas, siempre son posibles; pero esta posibilidad inactual basta por lo común como base de la interacción; cuando nadie echa mano de ella todo está en orden.» LUHMANN (1975 e), 70.

arrancan de vinculaciones cuya motivación es empírica; codifican un trato «racional con arreglo a fines» con masas de valor susceptibles de cálculo y posibilitan el ejercicio de una influencia estratégica generalizada sobre las decisiones de los otros participantes en la interacción en un movimiento de elusión y rodeo de los procesos de formación lingüística del consenso. Como no solamente simplifican la comunicación lingüística, sino que la sustituyen por una generalización simbólica de perjuicios y resarcimientos, el contexto del mundo de la vida en que siempre están insertos los procesos de entendimiento queda desvalorizado y sometido a las interacciones regidas por medios: el mundo de la vida ya no es necesario para la coordinación de las acciones.

Los subsistemas sociales que se diferencian a través de tales medios pueden independizarse frente a un mundo de la vida reducido ahora a entorno del sistema. De ahí que desde la perspectiva del mundo de la vida este asentamiento de la acción sobre medios de control aparezca, lo mismo como un alivio de la necesidad de comunicación y una reducción de los riesgos que la comunicación comporta, que como un condicionamiento de las decisiones en un espacio de contingencias ampliado, y en este sentido como una *tecnificación del mundo de la vida.*

Tal efecto no puede tenerlo la generalización de aquel otro influjo que se basa en la confianza racionalmente motivada en la posesión de saber, sea éste de tipo cognitivo-instrumental o de tipo práctico-moral y práctico-estético. Cuando están de por medio la reputación o la autoridad moral, la coordinación de la acción tiene que efectuarse con ayuda de los recursos que ya nos resultan conocidos por la formación lingüística del consenso. Los medios de este tipo no pueden desconectar las interacciones del contexto de saber cultural compartido, normas vigentes y motivaciones imputables, que constituye el mundo de la vida, porque tienen que servirse de los recursos que caracterizan la formación lingüística del consenso. Esto explica también por qué tales medios no precisan de ninguna conexión retroalimentativa especial de tipo institucional con el mundo de la vida, y que, no obstante, dependan, por su parte, de la racionalización de ese mundo de la vida.

Un influjo cognitivamente especializado, como es, por ejemplo, la reputación científica, sólo puede formarse en la medida en que se diferencian esferas culturales de valor en el sentido de Weber, permitiendo una elaboración de la tradición cognitiva

454

exclusivamente bajo el aspecto de validez «verdad». Un influjo normativamente especializado, como es, por ejemplo, el liderazgo moral, sólo puede formarse en la medida en que la evolución moral y jurídica alcanza el nivel postconvencional, en que la conciencia moral, a través de controles internos del comportamiento, queda anclada en el sistema de la personalidad. Ambos tipos de influencia exigen, además, *tecnologías de la comunicación* que posibiliten la formación de una *opinión pública*. La acción comunicativa sólo puede quedar regida a través del influjo especializado, a través de medios como la reputación científica y el compromiso valorativo, en la medida en que las emisiones comunicativas aparezcan ya insertas desde su mismo origen en una red, mantenida siempre virtualmente presente, de contenidos comunicacionales, muy alejados en el tiempo y en el espacio ciertamente, pero accesibles en principio.

La escritura, la prensa y los medios electrónicos caracterizan las innovaciones evolutivamente significativas en este ámbito, técnicas con cuya ayuda los actos de habla se emancipan de las restricciones espacio-temporales que les impone su contexto y pueden ser recibidos en contextos multiplicados; el tránsito a las sociedades estatalmente organizadas se ve acompañado por la invención de la escritura; ésta sirve en su origen a fines administrativos y después a la literarización de una capa de estudiosos. Con ello surgen los roles de autor que puede dirigir sus manifestaciones a un público indeterminado, general; el papel de exegeta que prosigue una tradición por medio de la enseñanza y la crítica, y el papel de lector que con la elección de sus lecturas decide en cuál de las comunicaciones transmitidas quiere participar. La imprenta sólo desarrolla su significación cultural y política en las sociedades modernas. Comporta una remoción de barreras que limitan la acción comunicativa, remoción que se ha visto potenciada en el siglo xx por el desarrollo de los medios electrónicos de comunicación de masas.

Cuanto más descargan los medios de la necesidad de llegar a un consenso lingüístico, tanto más complejas se hacen las redes de las interacciones regidas por medios. Pero las dos clases de mecanismos de descarga fomentan *tipos diversos* de comunicación multiplicada. Los medios de comunicación deslingüistizados, como son el dinero y el poder, concatenan interacciones en el espacio y en el tiempo produciendo redes, cada vez más complejas, a las que no se puede mantener presentes en conjunto ni

458

pueden atribuirse a la responsabilidad de nadie. Pues si la capacidad de responder de las propias acciones significa, en efecto, que uno puede orientar su acción por pretensiones de validez susceptibles de crítica, entonces esa coordinación de la acción, desmundanizada y descolgada de todo consenso alcanzado comunicativamente, ya no ha menester de participantes en la interacción que sean capaces de responder de sus acciones en el sentido indicado. En cambio, aquellos medios de comunicación que, como la reputación o el compromiso valorativo, jerarquizan o condensan procesos de entendimiento, pero sin sustituirlos, sólo en primera instancia exoneran la interacción de la necesidad que ésta implica de tomar postura con un «sí» o con un «no» frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica. Estos medios penden del desarrollo de tecnologías de la comunicación porque éstas *posibilitan la formación de espacios de opinión pública*, es decir, cuidan de que las redes de comunicación, por tupidas que sean, queden conectadas con la tradición cultural; en última instancia siguen dependiendo, pues, de la acción de sujetos capaces de responder de sus actos.

[6] En las tendencias contrapuestas que acabamos de caracterizar se perfila una polarización de dos tipos de mecanismos coordinadores de la acción y un amplio desacoplamiento de integración social e integración sistémica. Con los subsistemas diferenciados a través de los medios de control, los mecanismos sistémicos se crean sus propias estructuras sociales exentas de contenido normativo, que se yerguen por encima del mundo de la vida. Ciertamente que éstas quedan conectadas retroalimentativamente con la práctica comunicativa cotidiana a través de la institución básica que es el derecho civil. Ahora bien: del solo hecho de que la integración social y la integración sistémica queden ampliamente desacopladas no pueden inferirse aún dependencias lineales en una u otra dirección. Podemos representarnos las cosas de las dos maneras: las instituciones mediante las que quedan anclados en el mundo de la vida mecanismos de control tales como el dinero o el poder canalizan, o bien la influencia del mundo de la vida sobre los ámbitos de acción formalmente organizados, o, a la inversa, la influencia del sistema sobre los plexos de acción estructurados comunicativamente. En un caso actuarían como marco institucional que somete el mantenimiento del sistema a las restricciones normativas del mundo de la vida; en el otro, como la

«base» (en el sentido de Marx) que subordina el mundo de la vida a las coacciones sistémicas de la reproducción material y que de este modo lo mediatiza.

En teoría del Estado y en teoría de la Sociedad se han utilizado ambos modelos de pensamiento. Mientras que las teorías modernas del derecho natural podían pasar por alto, frente al problema de la reconstrucción racional del Estado, la legalidad propia de una sociedad civil estabilizada por la vía de autoajustes funcionales, los clásicos de la Economía Política se esforzaban en demostrar que los imperativos sistémicos armonizan en principio con las normas fundamentales de una comunidad que garantiza la libertad y la justicia. En forma de una crítica de la economía política Marx destruyó esta ilusión preñada de consecuencias prácticas. Mostró que las leyes de la producción capitalista de mercancías tienen la función latente de mantener una estructura de clases que hace mofa de los ideales burgueses. El mundo de la vida de las capas portadoras del capitalismo, que se autointerpreta en el derecho natural racional y en los ideales de la cultura burguesa en general, queda convertido en Marx en una superestructura sociocultural. Con la imagen de la base y la superestructura Marx da también expresión a la exigencia metodológica de trocar la perspectiva interna del mundo de la vida por una perspectiva externa desde la que, *a tergo*, puedan aprehenderse los imperativos sistémicos de la economía autonomizada que operan sobre el mundo de la vida burgués. Sólo en una sociedad socialista podría quedar rota, según Marx, la maldición que el sistema hace pesar sobre el mundo de la vida, podría quedar disuelta la dependencia de la superestructura respecto de la base.

En cierto modo es el reciente funcionalismo sistémico el que recoge la herencia del marxismo; la radicaliza y al mismo tiempo le quita su aguijón. Por una parte, la teoría de sistemas hace suya la idea de que las coacciones sistémicas de la reproducción material, a las que entiende como imperativos funcionales inherentes a la conservación del sistema social, penetran y agarran a través de las estructuras simbólicas del mundo de la vida. Pero, por otra, también quita al teorema de la base y la superestructura su aguijón crítico al convertir en una predecisión analítica lo que en realidad estaba pensado como diagnóstico empírico. Pues Marx había tomado de la teoría burguesa de la sociedad el presupuesto que hemos vuelto a encontrar en Durkheim, a saber:

que para una sociedad no puede ser indiferente el grado en que las formas de integración social, dependientes del consenso, quedan desplazadas y sustituidas por formas anónimas de socialización (*Vergesellschaftung*) efectuada en términos de integración sistémica. Pero un planteamiento teórico, como es el de la teoría de sistemas, que sólo concibe el mundo de la vida como un subsistema más entre otros subsistemas regidos anónimamente, se priva de esta distinción. La teoría de sistemas trata la integración social y la integración sistémica como equivalentes funcionales, renunciando así al criterio de la racionalidad comunicativa. Y sin ese criterio, los aumentos de complejidad obtenidos *a costa* del mundo de la vida racionalizado no pueden ser ya identificados *como* tales costos. La teoría de sistemas carece de medios analíticos con que plantear las cuestiones que Marx había incluido *también* en su metáfora de la base y la superestructura y que Weber replanteó a su modo al preguntarse por la paradoja de la racionalización social. A nosotros esas cuestiones se nos plantean en la forma de si la racionalización del mundo de la vida no se torna paradójica con el tránsito a la sociedad moderna: el mundo de la vida racionalizado posibilita la aparición y aumento de subsistemas cuyos imperativos autonomizados reobran destructivamente sobre ese mismo mundo de la vida.

Voy a inspeccionar primero los medios conceptuales con que formular de manera más precisa esta hipótesis. La suposición de una mediatización del mundo de la vida se refiere a fenómenos de interferencia que se presentan cuando sistema y mundo de la vida se han diferenciado entre sí hasta el punto de que pueden reobrar el uno sobre el otro. La mediatización del mundo de la vida se efectúa en y con las estructuras del mundo de la vida; no pertenece a los procesos tematizables *dentro* del mundo de la vida; de ahí que no pueda inferirse ni de los componentes de la tradición ni de los contenidos de la comunicación, es decir, del saber intuitivo de los miembros del mundo de la vida. Pero, por otra parte, tampoco resulta accesible desde la perspectiva externa propia de la teoría de sistemas. Pues aunque se efectúe contraintuitivamente y no pueda ser percibida sin más desde la perspectiva interna del mundo de la vida, donde se refleja es en las condiciones formales de la acción comunicativa. El desacoplamiento de integración social e integración sistémica sólo significa, por de pronto, una diferenciación entre diversos tipos de coordinación de la acción, coordinación que se cumple, o bien a

459

través del consenso de los participantes, o bien a través de nexos funcionales de la acción. Los mecanismos de la integración sistémica operan sobre los efectos de la acción. Mientras penetren a través de las orientaciones de la acción sin hacerse sentir subjetivamente, no tienen por qué tocar en su estructura a los contextos de acción de integración social de los que se sirven parasitariamente; este tipo de entrelazamiento de integración social e integración sistémica es el que hemos postulado para el nivel evolutivo que representan las sociedades primitivas. Otra cosa es lo que acontece cuando la integración sistémica ataca a las formas de integración social; también en este caso se trata de nexos funcionales que permanecen latentes, pero la no percepción subjetiva de las coacciones sistémicas que *instrumentalizan* la estructura comunicativa del mundo de la vida cobra el carácter de una ilusión, de una conciencia objetivamente falsa. Los ataques del sistema al mundo de la vida, que alteran la estructura de los plexos de acción de grupos socialmente integrados, tienen que permanecer ocultos. Las coacciones dimanantes de la reproducción que instrumentalizan al mundo de la vida sin menguar la apariencia de autarquía de ese mundo tienen, por así decirlo, que ocultarse en los poros de la acción comunicativa. El resultado de ello es una *violencia estructural* que, sin hacerse manifiesta como tal, se apodera de la forma de la intersubjetividad del entendimiento posible. La violencia estructural se ejerce a través de una restricción sistemática de la comunicación; queda anclada de tal modo en las condiciones formales de la acción comunicativa, que para los participantes en la comunicación la conexión de mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo queda prejuzgada de forma típica. Para este *a priori* relativo del entendimiento voy a introducir, por analogía con el *a priori* cognoscitivo de la forma de objetividad (Lukács), el concepto de *forma de entendimiento.*

Lukács había definido las formas de objetividad como aquellos principios que a través de la totalidad social predeterminan también la forma en que los individuos se enfrentan con la naturaleza objetiva, con la realidad normativa y con su propia naturaleza subjetiva. Lukács habla de «formas de objetividad» aprióricas, porque, al moverse dentro del marco de la filosofía del sujeto, tuvo que partir de la relación básica entre sujeto cognoscente o agente y el ámbito de los objetos perceptibles o manipulables. Tras el cambio de paradigma efectuado por la teoría de

460

la comunicación, las propiedades formales de la intersubjetividad del entendimiento posible pueden ocupar el puesto de las condiciones de la objetividad de la experiencia posible. Las formas de entendimiento representan en cada caso un compromiso entre las estructuras generales de la acción orientada al entendimiento y las coacciones impuestas por la reproducción, las cuales, como queda dicho, no resultan accesibles temáticamente dentro de un mundo de la vida dado. Las formas de entendimiento históricamente cambiantes constituyen, por así decirlo, las superficies de intersección que surgen allí donde las coacciones sistémicas de la reproducción material se interfieren, sin que se las advierta, en las formas de integración social, mediatizando así el mundo de la vida.

Voy a ilustrar primero el concepto de forma de entendimiento recurriendo a aquellas sociedades en que las imágenes religiosas y metafísicas del mundo cumplen funciones ideológicas *a),* para extraer de ahí el punto de vista analítico que nos permita establecer una secuencia sistemática de formas de entendimiento *b).*

a) En las sociedades organizadas estatalmente se plantea una necesidad de legitimación que, por razones estructurales, no podía aún darse en las sociedades primitivas. En las sociedades organizadas por parentesco el sistema institucional tiene un anclaje ritual, es decir, está anclado en una praxis que se interpreta a sí misma en narraciones míticas y que estabiliza desde sí y por sí misma su propia validez normativa. Por el contrario, la validez de las leyes en que se articula un orden político tiene que venir garantizada por el poder de sanción del príncipe. Mas la dominación política sólo puede ejercer una fuerza de integración social en la medida en que el empleo de medios de sanción no se base en la pura represión, sino en la autoridad inherente a un cargo que a su vez esté anclado en un orden jurídico. De ahí que las leyes necesiten del reconocimiento intersubjetivo de los ciudadanos, que tengan que ser legitimadas como justas. Con ello a la cultura le nace la tarea de justificar por qué el orden político existente en cada sazón *merece* ser reconocido. Mientras que las narraciones míticas interpretan y hacen inteligible una praxis ritual, pero permaneciendo ellas mismas ingrediente de esa praxis, las imágenes religiosas y metafísicas del mundo, de origen profético, tienen la forma de doctrinas intelectualmente elabo-

rables que explican y justifican un orden de dominación política existente, en el marco del orden del mundo que ellas interpretan [87].

Esta necesidad de legitimación, de origen estructural, se torna particularmente apremiante con la organización estatal. Cuando se comparan las viejas civilizaciones con las sociedades primitivas fuertemente jerarquizadas resulta patente el aumento de la desigualdad social. En el marco de la organización estatal pueden quedar funcionalmente especificadas unidades de estructura distinta. Tan pronto como la organización del trabajo social pierde su conexión con las relaciones de parentesco, los recursos pueden movilizarse con más facilidad y combinarse con más eficacia. Pero esta ampliación de la reproducción material se paga al precio de la sustitución del sistema de estratificación familiar por una sociedad estratificada en clases. Lo que bajo aspectos sistémicos se presenta como una integración de la sociedad en el nivel de una reproducción material ampliada, desde el punto de vista de la integración social significa un *aumento de la desigualdad social*, de la explotación económica masiva y de la represión jurídicamente paliada de las clases dependientes. La historia de los delitos y las penas suministra indicadores inequívocos del alto grado de represión, al que hubieron de recurrir sin excepción todas las civilizaciones antiguas. Movimientos sociales que desde el punto de vista de la estructura social pueden analizarse como luchas de clases, aunque ellos no se entendieron como tales, amenazan la integración social. De ahí que las funciones de explotación y represión que, en el contexto sistémico de la reproducción material, cumple la autoridad vinculada al puesto que ostenta el señor y a los puestos que ostentan los miembros de las clases dominantes, se mantengan en el mayor grado de latencia posible. Las imágenes del mundo han de cumplir funciones ideológicas.

[87] S. N. EISENSTADT, «Cultural Traditions and Political Dynamics: the Origins and Modes of Ideological Politics», *Brit. J. Soc.*, 32, 181, 155 ss.; ciertamente que las religiones universales aparecen relativamente tarde. En las sociedades anteriores a las «civilizaciones», que han alcanzado ya el nivel de la organización estatal, son menester, pues, otras bases legitimatorias. En este aspecto revisten interés especial las investigaciones de M. Bloch sobre los reinos del centro de Madagascar: M. BLOCH, «The Disconection of Power and Rank as a Process», en S. FRIEDMAN y M. J. ROWLAND (eds.), *The Evolution of Social Systems*, Londres, 1977; ID., «The Past and the Present in the Present», *Man*, 1978, 278 ss. Bloch muestra que tanto determinados ritos como también las jerarquías sociales ritualmente aseguradas pueden utilizarse con fines legitimatorios en el tránsito desde las sociedades tribales estratificadas a las sociedades de clases organizadas estatalmente. La estructura jerárquica de las sociedades tribales superadas quedan como una fachada tras la que, por así decirlo, se esconden las estructuras de clase de los nuevos reinos estatalmente organizados.

461

Max Weber mostró que las religiones universales están dominadas por un tema básico, por la cuestión de la legitimidad del desigual reparto de los bienes y de la fortuna entre los hombres. Las imágenes teocéntricas del mundo desarrollan teodiceas que transforman la necesidad de una explicación religiosa del dolor percibido como injusto en una necesidad individual de salvación y que de este modo logran darle salida. Las imágenes cosmocéntricas del mundo ofrecen soluciones equivalentes para el mismo problema. A las imágenes religiosas y metafísicas del mundo les es común una estructura dicotómica más o menos marcada, que les permite poner en relación el mundo sociocultural de la vida con un trasmundo. Este otro mundo que se encuentra *tras* el mundo visible del más acá o tras el mundo de los fenómenos representa un orden definitivo, un orden fuera de discusión; pues bien, si a las estructuras de las sociedades estratificadas en clases, se las consigue presentar como homologías de ese orden fundamental del mundo, tales imágenes del mundo pueden desempeñar entonces funciones ideológicas. Las religiones universales penetran simultáneamente la cultura popular y la cultura superior; deben su avasalladora eficacia a la circunstancia de que con un mismo conjunto de afirmaciones y promesas pueden hacer frente a esa necesidad de justificación simultáneamente a muy distintos niveles de la conciencia moral.

Pero a primera vista es un enigma cómo esa interpretación ideológica del mundo y de la sociedad pudo mantenerse *contra la evidencia* de injusticias tan bárbaras. Las coacciones de la reproducción material no hubieran podido apoderarse de forma tan brutal de los mundos de la vida específicos de las distintas capas sociales que integran las sociedades organizadas estatalmente si la tradición cultural no hubiera estado inmunizada contra experiencias disonantes. Y esta inmunidad puede explicarse, a mi entender, recurriendo a las restricciones estructurales de la comunicación. Aunque las imágenes religioso-metafísicas del mundo ejercieron una gran fuerza de atracción sobre las capas intelectuales; aunque desafiaron los esfuerzos hermenéuticos de

muchas generaciones de maestros, de teólogos, de laicos cultos, de predicadores, de mandarines, de burócratas, de ciudadanos, etcétera; aunque fueron reestructuradas argumentativamente, puestas en forma dogmática, y sistematizadas y racionalizadas a partir de sus propios temas, los conceptos religiosos y metafísicos se movían todavía en el plano de unas pretensiones de validez aún no diferenciadas, en el que el potencial de racionalidad del habla permanece sujeto a unas ligaduras más fuertes que en la práctica cotidiana trivial aún no elaborada intelectualmente. Debido a esa fusión de aspectos de validez ónticos, normativos y expresivos, y en virtud del afianzamiento, cultualmente asegurado, de la correspondiente actitud reverencial, los conceptos fundamentales que constituyen, por así decirlo, los soportes de la carga legitimatoria de las imágenes del mundo en su función ideológica están inmunizados contra objeciones que se encuentran ya plenamente al alcance cognitivo de la comunicación cotidiana. Esta inmunización se logra porque la separación institucional entre los ámbitos de acción de lo sacro y lo profano cuida de que los fundamentos de la tradición no sean tematizados por el sitio que no se debe: dentro del ámbito de lo sacro la comunicación permanece sistemáticamente *restringida* por falta de diferenciación de las esferas de validez, esto es, *en virtud de las propias condiciones formales del entendimiento posible* [88].

[88] De un planteamiento en términos de teoría de la comunicación se sirve también M. Bloch para explicar las funciones ideológicas de los actos heredados del período de organización tribal. El formalismo en virtud del cual la praxis ritual puede encaramarse a tales funciones, puede caracterizarse, como las siguientes contraposiciones demuestran, por propiedades típicas de las restricciones de la comunicación:

«Actos de habla cotidianos	*Actos de habla formalizados*
Elección del tono de voz	Patrones fijos de tono de voz
Elección de la entonación	Estricta limitación en la elección de la entonación
Puede hacerse uso de todas las formas sintácticas	Quedan excluidas algunas formas sintácticas
Puede hacerse uso de todo el vocabulario	Vocabulario parcial
Flexibilidad en la secuenciación de los actos de habla	Rigidez en la secuenciación de los actos de habla
No son muchas las ilustraciones que se toman de un cuerpo fijo de paralelos aceptados	Las ilustraciones sólo se toman de ciertas fuentes limitadas, p. e. las escrituras, los proverbios
No se adoptan conscientemente reglas estilísticas	Se aplican conscientemente reglas estilísticas en todos los niveles.»

(M. Bloch, «Symbols, Song, Dance and Features of Articulation», *Arch. Europ. Sociol.*, 15, 1974, 55 ss.)

En las sociedades estatalmente organizadas, el modo de legitimación se basa, pues, en una forma de entendimiento que limita sistemáticamente las posibilidades de comunicación por falta de diferenciación entre las distintas pretensiones de validez. Más arriba hemos establecido una jerarquización de las imágenes del mundo míticas, religioso-metafísicas y modernas según el grado de descentración de la comprensión del mundo que posibilitan. De forma análoga podemos ordenar también las orientaciones de acción, y los ámbitos de acción que esas orientaciones determinan, según el grado de diferenciación de los aspectos de validez, para acercarnos así al *a priori* relativo que representa la forma de entendimiento dominante en cada caso. Ciertamente que en estas *formas de la intersubjetividad del entendimiento posible* las estructuras de la imagen del mundo dominante no se reflejan simétricamente: los sistemas de interpretación establecidos no impregnan con la misma intensidad todos los ámbitos de acción. Como queda dicho, en las sociedades organizadas estatalmente la forma de entendimiento debe su fuerza inmunizadora a un peculiar desnivel entre dos ámbitos de acción, que puede describirse en términos estructurales: los orientaciones de acción sacras gozan de una mayor autoridad frente a las profanas, aun cuando en el ámbito de lo sacro las esferas de validez estén menos diferenciadas y también se haga menor uso del potencial de racionalidad que en los ámbitos profanos.

b) Con el fin de llevar a cabo un estudio sistemático de las formas de entendimiento voy a distinguir cuatro ámbitos de acción: [1] el ámbito de la praxis cultual, [2] el ámbito de acción en que los sistemas de interpretación religiosa mantienen una fuerza de orientación inmediata para la práctica cotidiana, y, finalmente, los ámbitos de acción profanos, en que el acervo cultural de saber es utilizado para [3] la comunicación y para [4] la actividad teleológica, sin que las estructuras de las imá-

genes del mundo se impongan de forma inmediata en las orientaciones de acción.

Incluyendo [1] y [2] en la esfera de acción sacra, evito las dificultades que se siguen de la supersimplificadora división de Durkheim.

Las prácticas mágicas que ejercitan los individuos fuera de la comunidad de culto no pueden asignarse, como Durkheim propone, al ámbito profano; la práctica cotidiana se ve impregnada, en un ancho frente, por ceremonias que en modo alguno pueden entenderse en términos utilitaristas. No tiene, pues, mucho sentido limitar el ámbito de lo sacro a la práctica cultual, sino que hay que hacerlo extensivo a la clase de todas las acciones a las que subyacen patrones de interpretación religiosa [89].

Por lo demás, existen relaciones internas entre la estructura de las imágenes del mundo y el tipo de acciones cultuales: al mito responde una praxis *ritual* (y los sacrificios) de los miembros de la tribu; a las imágenes religioso-metafísicas del mundo una praxis *sacramental* (y las oraciones) de la comunidad, y, finalmente, a la «religión» que representa el humanismo culto de principios del mundo moderno la reactualización *contemplativa* de las obras de arte auráticas. A lo largo de esta línea la praxis cultual va quedando «desencantada» en el sentido de Weber; pierde el carácter de coacción a la divinidad, cada vez se ve menos acompañada de la conciencia de que el poder divino pueda ser forzado a algo [90].

[89] Así también MAIR (1972), 229: «De hecho la distinción de Leach entre lo técnico y lo ritual —entre actos que nosotros, como observadores con algún conocimiento de los principios científicos, podemos ver que consiguen los fines que pretenden y aquellos que no los consiguen—, aunque no es la misma que la distinción de Durkheim entre lo sagrado y lo profano, es, empero, una distinción que todos los antropólogos han hecho al distinguir entre el campo mágico y religioso y el campo de la vida diaria. Tal como nosotros lo vemos, existe un aspecto de la vida en el que las personas tratan de conseguir fines, los cuales, o bien no son accesibles por ninguna acción humana, o no son accesibles con los medios que se están utilizando. En tal caso se supone que se está recabando la ayuda de seres o fuerzas que nosotros consideramos que quedan fuera del curso de la naturaleza tal como nosotros lo entendemos y que, por tanto, llamamos sobrenaturales. A este campo de actividad pertenecen tanto lo religioso como lo mágico.»

[90] Sobre la contraposición entre práctica ritual y práctica sacramental, cfr. M. DOUGLAS, *Natural Symbols*, Londres, 1973, 28: «El ritualismo se caracteriza por la preocupación por manejar correctamente los símbo-

Dentro del ámbito de acción profano distingo entre comunicación y actividad teleológica; parto de que estos dos aspectos pueden separarse en la práctica cotidiana, aun allí donde todavía no se han diferenciado los correspondientes *tipos* de acción (ni mucho menos *ámbitos* de acción que vengan determinados por uno de esos tipos). Para el ámbito sacro la distinción entre comunicación y actividad teleológica no es relevante. Por eso considero condenada al fracaso la propuesta de contraponer desde ese punto de vista el culto religioso y la praxis mágica [91].

El paso siguiente consiste en ordenar en términos lógico-evolutivos la praxis que se ejercita en los distintos ámbitos de acción, según *el grado de diferenciación de los aspectos de validez*; en un extremo de la escala tenemos la praxis ritual, en el otro la práctica de la argumentación. Si además tenemos en cuenta que entre los ámbitos de acción sagrado y profano se da un gradiente de autoridad y de racionalidad, en sentidos opuestos, disponemos de los puntos de vista relevantes para establecer una secuencia sistemática de formas de entendimiento. El esquema que sigue presenta cuatro formas de entendimiento ordenadas en la línea de una liberación progresiva del potencial de racionalidad que comporta la acción comunicativa. Los campos [1-2] y [3-4] caracterizan la forma de entendimiento de las sociedades arcaicas, los campos [5-6] y [7-8] la forma de entendimiento de las sociedades organizadas políticamente, los campos [9-10] y [11-12] la forma de entendimiento de las sociedades de comienzos del mundo moderno (fig. 28). Valiéndome del caso de la forma de entendimiento arcaica [1-4], voy a explicar algo más por menudo los sentidos contrarios del desnivel de autoridad y racionalidad que se da entre el ámbito de acción sacro y el ámbito de acción profano; para las formas de entendimiento típicas de las sociedades organizadas políticamente [5-8] o de

los eficaces y por pronunciar en el orden correcto las palabras pertinentes. Cuando comparamos los sacramentos con la magia han de tenerse en cuenta dos maneras de ver las cosas. Por un lado, la doctrina oficial y por otro la forma popular que esa doctrina adopta. Desde el primer punto de vista, el teólogo cristiano puede limitar la eficacia de los sacramentos a la actuación interna de la gracia en el alma. Pero por medio de esta actuación es posible que cambien los sucesos externos, ya que las decisiones tomadas por una persona en estado de gracia es presumible que difieran de las acciones de otras personas. La eficacia sacramental opera internamente; la eficacia mágica opera externamente.»

[91] MAIR (1972), 229.

463

272

Ambitos de acción / Diferenciación de esferas de validez	*Sagrado*		*Profano*	
	Praxis cultual	Imágenes del mundo rectoras de la praxis	Comunicación	Actividad teleológica
Confusión de nexos de validez y nexos causales: actitud realizativo-instrumental	1. Rito (Institucionalización de la solidaridad social)	2. Mito	—	—
Diferenciación entre nexos de validez y nexos causales: actitud orientada al éxito vs. actitud orientada al entendimiento	5. Sacramento/oración (Institucionalización de vías de salvación y conocimiento)	6. Imágenes religiosas y metafísicas del mundo	3. Acción comunicativa ligada en términos particularistas, y con orientaciones de validez de tipo holístico	4. Actividad teleológica como componente de roles orientados a la solución de tareas (utilización de hallazgos técnicos)

273

Diferenciación de pretensiones de validez específicas en el plano de la acción: actitud objetivante vs. actitud expresiva vs. actitud de conformidad con las normas	9. Actualización contemplativa del arte aurático (institucionalización del goce del arte)	10. Etica religiosa de la intención, derecho natural racional, religión civil	7. Acción comunicativa regulada por normas, con tratamiento argumentativo de las pretensiones de verdad	8. Actividad teleológica organizada a través del poder legítimo (utilización de un saber especializado, enseñable y ligado a la práctica de oficios)
Diferenciación de pretensiones de validez específicas en el plano del discurso: acción comunicativa vs. discurso	—	—	11. Acción comunicativa. liberada de contextos normativos, con institucionalización de la crítica	12. Actividad teleológica como acción racional con arreglo a fines éticamente nautralizada (utilización de tecnologías y estrategias de carácter científico)

Fig. 28. FORMAS DE ENTENDIMIENTO

las sociedades de comienzos del mundo moderno habrá de bastar con un somero comentario.

ad 1 y 2) Un comportamiento ritualizado lo observamos ya en las sociedades de vertebrados; incluso es probable que en el campo de transición entre las sociedades de primates y las sociedades paleolíticas, la integración social discurriera de modo muy principal por las vías de esas formas de comportamiento fuertemente ritualizadas que más arriba hemos incluido entre las acciones mediadas por símbolos. Sólo con la transformación de los sistemas primitivos de gritos en un lenguaje gramaticalmente regulado, proposicionalmente diferenciado, se alcanza el estado sociocultural de partida en que el *comportamiento ritualizado* se transforma en acción *ritual* —el lenguaje abre, por así decirlo, la cara interna del rito. De ahora en adelante no necesitamos contentarnos con *describir* el comportamiento ritualizado por sus características observables y por las funciones que hipotéticamente le suponemos; sino que podemos tratar también de *entender* los rituales, en la medida en que se han conservado residualmente y nos son conocidos por estudios de campo.

Al observador moderno le impresiona la praxis ritual por su carácter extremadamente irracional. Aquellos aspectos de la acción que en estado de vigilia nosotros hoy no tenemos más remedio que mantener separados quedan fundidos en un mismo acto. El momento de actividad teleológica se hace visible en la finalidad misma de la práctica ritual de provocar mágicamente determinados estados en el mundo; el momento de acción regulada por normas se hace visible en el carácter imperativo que irradian los poderes a la vez fascinantes y terroríficos que el ritual invoca. El momento de acción expresiva se hace especialmente visible en las manifestaciones estandarizadas de sentimientos, que las ceremonias rituales comportan; y finalmente, tampoco falta el momento de lo asertórico, en la medida en que la praxis ritual sirve a la exposición y repetición de procesos ejemplares o de escenas originales narradas en términos míticos.

Ciertamente que la praxis ritual pertenece ya a una forma de vida sociocultural, en que con el habla gramatical ha surgido una forma superior de comunicación. El lenguaje rompe la unidad que forman los aspectos teleológicos, normativos, expresivos y cognoscitivos de la acción. Mas en cualquier caso el pensamiento mítico protege a la praxis ritual de las tendencias disolventes que

465

(con la diferenciación de la acción orientada al éxito y de la orientada al entendimiento, y la transformación del comportamiento adaptativo en actitud teleológica) aparecen en el nivel del lenguaje. El mito mantiene unidos en el plano de la interpretación esos mismos aspectos que en el plano de la práctica aparecen fusionados en el ritual. Una interpretación del mundo que confunde nexos internos de sentido con nexos objetivos externos, que confunde validez con eficacia empírica, logra evitar que en la praxis ritual se desgarre ese tejido constituido por una inextricable mezcla de comunicación y actividad teleológica. Así se explica que la práctica ritual coexista con contextos cotidianos de cooperación en que las acciones teleológicas se coordinan conforme a criterios de eficiencia en el marco del sistema de roles de la familia. Las experiencias recolectadas en la práctica cotidiana son elaboradas en el seno del mito y puestas en conexión con las explicaciones narrativas del orden del mundo y de la sociedad. En este sentido el mito hace de puente entre esos dos ámbitos de acción.

Analizando las estructuras formales de las orientaciones de acción puede reconocerse el gradiente de racionalidad que se da entre los ámbitos de acción sagrado y profano. Núcleo del ámbito de acción sagrado es la praxis ritual, la cual se caracteriza, como hemos visto, por la fusión de actividad teleológica y comunicación, de actitudes orientadas al éxito y actitudes orientadas al entendimiento. Esa praxis queda estabilizada por una comprensión del mundo que se expresa en forma narrativa, que se articula, pues, a nivel lingüístico, pero que categorialmente exhibe estructuras parecidas: en los conceptos fundamentales del mito se confunden todavía nexos de validez y nexos causales. Mas, por otra parte, la imagen mítica del mundo está abierta al flujo de experiencias provenientes del ámbito de acción profano. La praxis cotidiana se basa ya en la diferenciación entre aspectos de validez y aspectos de realidad.

ad 3 y 4) Sobre todo en los ámbitos de la producción y de la conducción de la guerra, se desarrolla una división del trabajo, que exige una acción orientada al éxito. También desde un punto de vista evolutivo es, por tanto, la eficacia el aspecto más temprano de la racionalidad de la acción. Ciertamente que el *know-how* depositado en las reglas técnicas y estratégicas no puede adoptar todavía la forma de un saber explicitado, ya que en

el plano de la acción comunicativa apenas si pueden aislarse aún pretensiones de verdad. En contraposición con la magia, la práctica cotidiana profana exige ya una diferenciación entre actitudes orientadas al éxito y actitudes orientadas al entendimiento, pero en la acción comunicativa las pretensiones de verdad, veracidad y rectitud debieron formar todavía un síndrome que sólo queda disuelto de forma metódica cuando con la escritura surge una capa de estudiosos que aprenden a componer textos y a reelaborarlos.

El espacio normativo con que cuenta la acción comunicativa queda limitado de forma relativamente estrecha por las relaciones particularistas de parentesco. Bajo el aspecto de cumplimiento de tareas especializadas las acciones cooperativas dirigidas a un propósito quedan insertas en una práctica comunicativa que, por su parte, sirve al cumplimiento de expectativas sociales de comportamiento estrictamente circunscritas. Y éstas dimanan a su vez de una estructura social que es considerada como ingrediente del orden del mundo que los mitos explican y que el ritual asegura. La interpretación mítica del mundo cierra el círculo entre los ámbitos de acción sagrado y profano.

ad 5 y 6) En cuanto se constituye un concepto holístico de validez, puede diferenciarse entre nexos internos de sentido y nexos reales externos sin que todavía sea posible, empero, una descriminación entre los distintos aspectos de validez. En esta etapa surgen, como mostró Max Weber, las imágenes religiosas y metafísicas del mundo. Sus conceptos básicos se muestran resistentes contra toda tentativa de separar los aspectos de lo verdadero, lo bueno, y lo perfecto. A estas imágenes del mundo responde una praxis sacramental con formas de oración o de ejercicio ascético y, en todo caso, con formas de una comunicación «desencantada» entre el creyente individual y el ser divino. Las imágenes del mundo tienen una estructura más o menos dicotómica; erigen un trasmundo y entregan el más acá desmitologizado o el mundo de los fenómenos ya desocializado a la jurisdicción de una práctica comunicativa cotidiana desencantada. En el ámbito de acción profano se forman estructuras que disuelven el concepto holístico de validez.

ad 7 y 8) En el plano de la acción comunicativa se disuelve el síndrome de pretensiones de validez. Los participantes no solamente diferencian ya entre actitud orientada al entendimiento y actitud orientada al éxito, sino también entre las distintas actitudes pragmáticas fundamentales. La comunidad estatalmente organizada, con instituciones jurídicas convencionales, tiene que basarse en la obediencia a la ley, es decir, en una actitud de conformidad con las normas en las que se articulan los órdenes legítimos. Los ciudadanos han de saber diferenciar esta actitud, aun dentro de la práctica cotidiana, de la actitud objetivante frente a la naturaleza externa y de la actitud expresiva frente a la propia naturaleza interna. La acción comunicativa puede liberarse en esta etapa de contextos particularistas, pero permanece ligada al espacio circunscrito por las normas de acción consagradas por la tradición. El manejo argumentativo de los textos trae ya a la conciencia las diferencias entre acción comunicativa y discurso, pero las pretensiones específicas de validez sólo quedan diferenciadas en el plano de la acción. Aún no aparecen formas de argumentación específicas para cada tipo de validez[92].

También la actividad teleológica alcanza un nivel de racionalidad más elevado. En cuanto pueden aislarse las pretensiones de verdad emerge la posibilidad de percibir la conexión interna entre la eficacia de las acciones orientadas al éxito y la verdad de enunciados de contenido empírico, y con ello de cerciorarse de *know-how* técnicos. De este modo el saber ligado a la práctica de los oficios puede adquirir forma objetiva y ser transmitido a través de la enseñanza. La actividad teleológica se desliga de los roles inespecíficos de la edad y del sexo. A medida que el trabajo social queda organizado a través del poder legítimo son las distintas actividades especializadas las que definen el contenido de los roles profesionales.

ad 9 y 10) Que las pretensiones de validez aún no están diferenciadas del todo en esta etapa es algo que queda de manifiesto en las tradiciones culturales de comienzos del mundo moderno. Ciertamente que se forman esferas culturales de valor autónomas, pero, por de pronto, sólo la ciencia queda institucionalizada inequívocamente, esto es, bajo el aspecto de una única pretensión de validez. El arte autonomizado mantiene su aura, y

[92] En rigor, ni siquiera el discurso filosófico de los filósofos griegos se limita a la pretensión de verdad proposicional como pretensión de validez separada de las demás.

el disfrute del arte mantiene un carácter contemplativo; cosas ambas que el arte debe a su origen cultual. La «ética de la intención» (*Gesinnungsethik*) permanece íntimamente ligada al contexto de las creencias religiosas, aun cuando éstas se hayan convertido en creencias subjetivizadas; en el derecho natural racional las concepciones postconvencionales del derecho permanecen todavía conectadas con pretensiones de verdad, y constituyen el núcleo de lo que R. Bellah ha llamado la «religión civil». De modo que, aunque el arte, la moral y el derecho constituyen ya esferas de valor diferenciadas, aún no se desligan del todo del ámbito de lo sacro, y ello porque su evolución interna todavía no está regida en cada uno de los casos de manera inequívoca por una sola pretensión de validez específica. Por otro lado, las formas modernas de religiosidad abandonan su pretensión dogmática básica. Destruyen los trasmundos religioso-metafísicos y ya no oponen dicotómicamente el más acá profano a una trascendencia, o el mundo de los fenómenos a una realidad esencial subyacente. Y de esta forma, los ámbitos de acción profanos pueden desarrollar estructuras que vienen determinadas por una diferenciación ya plena de las pretensiones de validez en el plano de la acción y de la argumentación.

ad 11 y 12) Aquí el síndrome de pretensiones de validez se diferencia también en el plano de los discursos. En las comunicaciones cotidianas los participantes no solamente son capaces de mantener separadas las actitudes pragmáticas fundamentales, sino que en principio pueden separar también los planos que representan la acción y el discurso. Ámbitos de acción normados por el derecho positivo, con instituciones jurídicas postradicionales, presuponen que los implicados son capaces de elevarse del plano de la ejercitación ingenua de las acciones al plano reflexivo de las argumentaciones. El potencial crítico del habla puede movilizarse contra las instituciones existentes a medida que se institucionaliza la discusión, en actitud hipotética, de pretensiones normativas de validez. Naturalmente que los órdenes legítimos siguen siendo para el agente comunicativo lo que siempre fueron, una realidad normativa; pero esa normatividad cambia de cualidad en la medida en que las instituciones ya no quedan legitimadas *per se* por medio de imágenes religiosas y metafísicas del mundo.

La actividad teleológica, en cambio, se libera de contextos normativos en un sentido mucho más radical. Hasta ahora la acción orientada al éxito en el marco de una cooperación social organizada en vista del cumplimiento de tareas específicas permanecía ligada a normas de acción e inserta en la acción comunicativa. Pero con la institucionalización jurídica del medio dinero, la acción orientada al éxito, regida ahora a través del cálculo egocéntrico de utilidades, pierde su conexión con la acción orientada al entendimiento. Esta acción estratégica, descolgada del mecanismo del entendimiento, y que exige una actitud objetivante incluso frente a las relaciones interpersonales, se convierte en dechado del trato y comercio metódicos con una naturaleza objetivada ahora en términos de ciencia. También en el ámbito de lo instrumental la actividad teleológica se desliga de restricciones normativas a medida que queda retroalimentativamente conectada con los flujos de información provenientes del sistema de la ciencia.

Las dos casillas de la izquierda de la última fila del esquema quedan vacías porque, con el desarrollo de las sociedades modernas, el ámbito de acción sacro se disuelve en buena parte o, a lo menos, deja de tener efectos generadores de estructuras. En el nivel de unas esferas de validez ya enteramente diferenciadas, el arte se despoja de su origen cultual al igual que el derecho y la moral lo hacen de su trasfondo religioso y metafísico. Con la *secularización de la cultura burguesa*, las esferas culturales de valor se separan tajantemente entre sí y se desenvuelven conforme a su propia lógica, determinada por el aspecto específico de validez que rige a cada una. Pero con ello la cultura pierde aquellas cualidades formales que la capacitaban para asumir funciones ideológicas. A medida que las tendencias que aquí hemos esbozado se imponen en efecto en las sociedades modernas desarrolladas, el poder estructural de los imperativos sistémicos que atenta contra las formas mismas de la integración social ya no puede *ocultarse* tras el gradiente de racionalidad que se da entre los ámbitos de acción sacro y profano. La forma moderna de entendimiento es demasiado transparente como para asegurar al poder estructural nicho alguno por vía de una restricción no percibida de la comunicación. En esta situación es de esperar que la competencia entre formas de integración social y formas de integración sistémica resalte con más visibilidad que hasta ahora. A la postre, los mecanismos sistémicos acaban desplazando las

A67

formas de integración social, incluso en aquellos ámbitos en que la coordinación de la acción en términos de consenso no tiene sustitución alguna; es decir, incluso allí donde lo que está en juego es la reproducción simbólica del mundo de la vida. Entonces la *mediatización* del mundo de la vida adopta la forma de una *colonización del mundo de la vida.*

Pero antes de convertir la *forma moderna de entendimiento,* es decir, la forma de entendimiento que cristaliza en el mundo occidental a partir del siglo XVIII, en punto de partida de una teoría de la modernidad que conecte con las tesis weberianas acerca del proceso de racionalización, voy a retomar una vez más el hilo de la historia de la teoría sociológica. Un examen de la obra de Talcott Parsons puede aclararnos cómo pueden mediarse entre sí los conceptos básicos de teoría de la acción y de teoría de sistemas, que hasta ahora nos hemos limitado a ensamblar de forma abstracta. Ello nos permitirá, a la vez, asegurarnos de la situación actual de la discusión de fundamentos en ciencias sociales y replantear el problema de la *cosificación* de modo acorde con el desarrollo actual de la teoría sociológica, reformulándolo en términos de *patologías del mundo de la vida inducidas sistémicamente.*

469

La presencia de tracoma en la región de los altos del estado de Chiapas aparece asociada de manera inequívoca a las precarias condiciones de vida y sobre todo a la deficiente disposición de agua para consumo humano. Los niños que se lavan la cara siete o más veces por semana tuvieron menos tracoma que aquellos que se lavaron menos veces.

En Puerto Príncipe es común ver a hombres y mujeres en la avenida Harry Truman que se lavan en charcos de aguas fétidas cercanas a un vaciadero de basura y una cloaca que se vacía en la bahía de la capital haitiana. En el barrio La Saline, al norte de la avenida, las madres bañan a sus bebés en las acequias de drenaje y allí mismo lavan sus ropas con agua que recogen de las cloacas.

En las calles céntricas de La Paz, Lima y Quito, lo "típico" es que las personas coman paradas o agachadas en decenas de puestos improvisados. No se trata, como algunas personas suponen, de un problema de ignorancia en asuntos de higiene. Estos sitios ofrecen, por menos de un dólar, abundantes platos de fideos y carne. De modo que nadie se preocupa demasiado por las condiciones higiénicas de los alimentos.

En *Buenos Aires*, el cura Ernesto Narcisi, quien desde hace varios años trabaja en la parroquia Madre del Pueblo en la villa miseria de Bajo Flores, los niños sufrían terribles diarreas ocasionadas por la ingestión de lentejas hervidas en agua que no era suficientemente potable.

En Brasil, el problema del agua y las migraciones se origina en un fenómenos especulativo de características insólitas: la sequía.

José Louzeiro: La sequía es un negocio. *Familias enteras del nordeste se han enriquecido con la sequía. Los pobres abandonan las tierras y los ricos las ocupan. Construyen un dique si la tierra seca es buena y sube la renta que queda en manos de los jefes políticos y las grandes familias regionales. Los pobres emprenden el camino a las ciudades y las familias campesinas sufren la desestructuración y pérdida de su identidad. A partir de aquí, la supervivencia de los desposeídos dependerá de la ley del más fuerte.*

469

Steinsleger, José.
"En el Reino de Herodes"
I.P.N., 1996. (págs. 179 – 189)

X. Cooperación
¿Hay plata o no hay plata?

Sin complejo de culpa

CÁLCULOS RECIENTES de varios organismos técnicos de la ONU estiman que 50 000 millones de dólares anuales bastarían para encarar los problemas básicos de alimentación, abastecimiento de agua, atención de salud y educación de todos los habitantes del planeta.

En cuanto a la infancia, el UNICEF ha estimado en 34 mil millones de dólares anuales el monto que le permite atender las necesidades básicas hasta fin de siglo. Ochenta y cuatro mil millones de dólares es mucho. Por tanto, cualquier mejoría de los pobres y de la infancia del mundo depende del compromiso asumido por los países ricos.

De su lado, los gobiernos y los empresarios del mundo superdesarrollado señalan que sólo pueden donar sumas inferiores a las que suministraron en la década de 1950. Que los recursos no alcanzan. ¿Será verdad?

El PNUD sostiene que los países ricos están un 60% más ricos que hace 20 años. Desde el fin de la guerra fría los presupuestos militares mundiales han descendido el 25%, lo que representa un ahorro de 250 000 millones de dólares anuales. En tanto, la banca internacional continúa absorbiendo 200 000 millones de dólares anuales por los intereses de la deuda externa.

No hay plata. Pero en el mundo se gastan:

- 40 mil millones dólares en jugar al golf.
- 160 mil millones en el consumo de cerveza.
- 400 mil millones en consumir cigarrillos.
- 800 mil millones en armamentos.

Según el UNICEF los 34 mil millones requeridos equivalen a cada uno de los siguientes ítems:

- Gasto anual en publicidad de las tabacaleras de los Estados Unidos.
- Invitaciones de negocios de los japoneses.
- Dos por ciento del gasto anual en armamento de los países pobres.
- Diez por ciento de los subsidios anuales percibidos por los agricultores de la Comunidad Económica Europea.
- El pago semanal del servicio de la deuda externa de los países pobres a la banca mundial.

Asimismo, los 34 mil millones de dólares representan un monto inferior a:

- La autopista que construyó Japón para unir Tokio y Kobe.
- Tres veces el costo del túnel que unió a Gran Bretaña y Francia.
- El presupuesto que Hong Kong destinará para un nuevo aeropuerto.
- El paquete de ayudas de 1992 otorgado por el Grupo de los Siete a Rusia.
- Los 125 000 millones de dólares anuales que el Tercer Mundo gasta en armas.

En 1990, la Cumbre de presidentes y jefes de Estado sobre la Infancia se inició con una buena noticia: el Banco Mundial incrementaba en 500 millones de dólares anuales la asistencia

470

a los programas de ayuda infantil. El ministro canadiense Brian Mulroney, presidente de la Conferencia, calificó de "sustancial" el aumento referido.

Mulroney opinó que esa y otras ayudas prometidas por el BID, el Banco de Desarrollo Asiático y el Banco de Desarrollo Africano demostraban "el sentimiento de la clase dirigente internacional y su preocupación por la muerte de un cuarto de millón de niños a la semana a consecuencia de la enfermedades y desnutrición".

Claro que algo es mejor que nada. Los 500 millones duplicaban la ayuda anterior. Pero Mulroney nada dijo sobre los once millones de niños que quedaban fuera del presupuesto asignado. Simultáneamente, por la misma, época, las grandes potencias lograban más consenso y más dinero para orquestar la inminente guerra del Golfo arábigo-pérsico que para salvar a los niños del mundo.

Ayuda con cuentagotas

Si los países ricos cumpliesen con el exiguo *uno por ciento* del PNB para la ayuda internacional los sistemas de atención primaria de salud podrían prevenir el 80% de los casos de enfermedad y desnutrición del mundo pobre.

Esta ayuda —que incluye todos los recursos financieros destinados a los países pobres, incluida la inversión privada— fue adoptada por primera vez en los años 1950 por el Partido Laborista británico y aprobada por el Consejo Mundial de Iglesias en 1958 y la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1960.

En 1969 el Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE (compuesto inicialmente de 9 naciones que ahora son 21) introdujo la idea de Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD). Pero hasta mediados de los sesenta, la AOD representaba el 0.5% del PNB conjunto de las naciones ricas, esto es por debajo del 1% convenido.

En consecuencia, lejos de aumentar gradualmente hacia el nivel del objetivo propuesto, la ayuda ha declinando año tras año. A fines del decenio de 1970 se incrementó ligeramente pero durante el de 1980 volvió a descender hasta el presente nivel del 0.30%, el punto más bajo de los últimos 20 años. Desde entonces, los países ricos han hecho nuevos recortes.

Noruega encabeza la nómina con el 1,05% de su PNB; le siguen Dinamarca, Suecia y Holanda (1994). En el extremo opuesto aparece Estados Unidos con el 0.15%, 18% del cual va para Egipto e Israel.

Los países pobres han calificado de "perversa" la actitud del mundo financiero. Sin embargo, en 18 países ricos la brecha entre niños ricos y pobres indica datos sugerentes.

Estados Unidos ocupa el lugar número 16, sólo aventajado por Irlanda e Israel. En el resto, el nivel de una familia promedio de bajos ingresos está un tercio mejor que el correspondiente niño estadounidense de una familia con un ingreso similar.

En 11 de los 18 países ricos, la pobreza infantil está reducida a la mitad gracias a las medidas de bienestar aplicadas por los gobiernos. La ayuda estatal en países como Estados Unidos y Francia impide que el 25% de sus niños y niñas vivan en la pobreza. En Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Noruega, Suecia y Suiza, las medidas de bienestar ejecutadas por sus gobiernos han logrado mantener la pobreza infantil por debajo del 5%.

Para el UNICEF tal situación refleja un hecho simple: en los países ricos la infancia tampoco figura en la lista de prioridades.

Los ricos también lloran... de risa

La economía internacional parece estar condicionada por el espíritu de la muerte. En su carta de renuncia a Michael Camdessus, director gerente del Fondo Monetario Internacional (FMI), un alto funcionario del FMI, David Budhoo, formado en la Escuela de Economía de Londres expresó:

> nosotros destruimos la vida humana, todos los días del año, como ninguna otra fuerza lo ha hecho en el mundo o lo hará en el futuro.

El narcotráfico y el armamentismo representan las actividades más lucrativas de la humanidad en la economía de libre de mercado. Las ganancias líquidas del narcotráfico generan más de 400 mil millones de dólares anuales y el presupuesto de la industria bélica de los Estados Unidos exige 400 mil millones anuales: Ochocientos mil millones de dólares.

Para impedir la muerte inútil de los niños de todo el mundo UNICEF necesita, como dijimos, 34 mil millones de dólares anuales. Con el doble, todos los problemas serían resueltos. Y para soñar con un destino distinto para la humanidad más pobre, el 20% alcanzaría para concretar la utopía.

¿No hay de dónde obtener los 34 mil millones...?

En 1992, las ganancias conjuntas de las cien corporaciones transnacionales más grandes del mundo (General Motors, Royal Dutch Shell, Exxon, Ford, IBM, etc.) fueron de *2 billones, 897 mil 474 millones de dólares.*

Otra vez, en números: 2 897 474 000 000. Si a esta cifra le restamos los 34 mil millones requeridos por el UNICEF quedarían 2 863 474 000 000

El monto equivale a seis veces la deuda externa de América Latina, tres veces la de todo el mundo en desarrollo, dos veces y media la propia deuda externa de los Estados Unidos y 84 veces las exigencias básicas de todos los niños del mundo.

Ahora bien. Si en un rapto de generosidad desbocada las transnacionales hubiesen aceptado multiplicar por diez los 34 mil millones para llegar a fin de siglo con la conciencia en paz, apenas hubiesen ganado *dos billones, 523 mil 474 millones de dólares.*

Son números que producen la risa nerviosa de cualquier mortal. ¿Qué decir entonces de los montos en juego de las diez

471

"megafusiones" del petróleo, la alimentación, la banca y la comunicación en la década 1984-1995?

Sólo la fusión entre la petrolera Exxon y Natura Gas Field en 1994, duplicó el valor anotado más arriba: 4 800 000 000 000 (cuatro billones, 800 mil millones de dólares). Le siguen la de Kohlberg Karuis Roberts y la RJR Nabisco en 1989 (dos billones, 964 mil millones), Capital Cities ABC con Disney (1995) y así hasta la fusión número diez.

Total de las megafusiones: 19 480 000 000 000.

¿Tiene lógica el monto apuntado? ¿Es concebible?

Si dividimos la cifra por los 5 750 millones que habitan la tierra nos tocaría a razón de 3 387 dólares por cabeza.

¿Pero existen en contante y sonante *diecinueve billones 480 mil millones de billetes de a un dólar?*

Y si existieran... ¿cuánto tiempo llevaría contarlos uno por uno hasta alcanzar en un año la cifra de marras?

Mójese el dedo y prepárese. En efecto: 617 mil billetes por segundo sin dormir, sin ir al baño y sin comer.

Por cierto, si los billetes fuesen de a mil dólares, el ejercicio sería más fácil: 617 billetes por segundo en el mismo periodo de tiempo, sin dormir... etcétera.

El "ajuste con rostro humano"

Las "realidad real" suscita múltiples dudas sobre el destino de la vida en la tierra. Tras cada reunión de las "altas finanzas" del Grupo de los Siete (G-7) nos queda la sensación de que la voluntad de los políticos y la de los grandes banqueros para encontrar alternativas razonables y humanas resulta, cuando mucho, ambivalente.

El "ajuste" estructural de la economía por ejemplo, es un instrumento económico y político que ha postergado a niños y mujeres y les ha negado el acceso básico a la alimentación y

227

que junto con la desnutrición y el hambre afecta un número cada vez mayor de personas en el Tercer Mundo.

En la Cumbre sobre la Infancia de Nueva York James Grant (1922-1995), director mundial de UNICEF, lanzó la idea de "ajuste con rostro humano" a más de hacer un llamado al sector privado para comprometerse con la situación de los niños.

Advertía Grant:

> En las condiciones actuales y ante la ausencia de un compromiso claro de prioridad por la infancia la vida, la salud, el desarrollo y la educación, millones de niños en los años 90 volverán a ser inmolados inevitablemente en el altar de la devolución de la deuda externa y los programas de ajuste.

Sobre este punto en particular, transcribimos algunas opiniones de las personalidades entrevistadas:

Pareja Diezcanseco: *Me gusta la idea de "ajuste con rostro humano" del UNICEF. Si Ud. me hubiese preguntado eso hace un par de años le hubiese dicho que no lo creería viable. Pero he conversado con algunos altos funcionarios de importancia en organizaciones mundiales y ahora sí lo creo factible. El problema es dinero y no se destinan sumas suficientes para sostener entidades como UNICEF. La privatomanía en boga viene cargada de riesgos.*

Sergio Ramírez: *Lo que debe hacer la empresa privada es crear empleo. Podría retirar al niño de la calle. No hay otra manera. A medida que se multipliquen los puestos de trabajo esto va a traer ingresos a la familia del niño. No le daría a la empresa privada el rol de la sensibilidad social. Lo importante es que el país tenga las condiciones suficientes para que la empresa privada multiplique los empleos. La iniciativa privada no debe hacer el papel de samaritano con el niño* [...]

[...] *en cuanto al "ajuste con rostro humano" estoy de acuerdo con esto porque para mí el problema no es conceptual sino de modelo concreto porque estas sociedades deben sanearse*

monetariamente pero deben al mismo tiempo perseguir como fin último el bienestar de la sociedad que el mero reajuste monetario. Entonces no es necesario a que el reajuste se complete para empezar a atender las necesidades sociales que son irrenunciables para el Estado que en caso contrario no tendría razón de existir.

Juan Gelman: *Yo observo una contradicción implícita: para pedir fondos destinados a salud, educación, vivienda, los países necesitan un presupuesto saneado. Y para tener un presupuesto saneado se necesita no tener la deuda o estar al día con los pagos de los intereses. Aparte, están las subculturas de dominación en todos nuestros países. Conclusión: el ajuste con rostro humano es imposible. Los hechos lo demuestran. ¿De dónde sacan los gobiernos latinoamericanos empobrecidos con la deuda los recursos económicos para hacer un poco de beneficencia social? No estoy justificando a los gobiernos pero esta es la realidad y quienes más ajustan el torniquete para que esto se posible son precisamente el FMI y el BM* [...]

[...] *¿un cambio en la concepción neoliberal que es la que impone los ajustes? Conozco esta corriente de pensamiento de los organismos financieros. No creo que sea la que predomine ni la que cuestione la política económica general. El cuestionamiento existe pero de ahí a que esto se traduzca en la práctica significaría tratar de convencer a determinados intereses que se juegan en el mundo de convencerles para que aflojen un poco, para que haya un poco más para el resto. La famosa teoría del goteo ya fracasó. El neoliberalismo también fracasó. Ahora tratan de buscar otro tipo de respuesta .*

[...] *Yo veo la realidad latinoamericana peor que antes. Parecería que tal es la tendencia: empeorar. En Buenos Aires, los niños de la calle no existían hace diez años. Claro que todo lo que se haga a favor de la infancia está bien. Pero no creo que exista una voluntad política de los gobiernos para llevar a cabo lo estipulado en la Convención. No se puede creer en la eficacia de estos instrumentos porque en la práctica domina un determinado sistema, una determinada forma de civilización que es la que impone las reglas, las normas reales. Esto no puede llevarnos a descreer de lo que dicen las convenciones, del UNICEF, de la OIT, de la OMS, de la UNESCO, sino a ver con realismo la relación existente entre instrumentos positivos que navegan contra una corriente muy fuerte.*

Eduardo Galeano: *A nivel personal y hasta cierto punto mis pulmones agradecen el buen aire de libertad que en mi propio país respiro después de tan larga y feroz dictadura que tanto nos ensució de sangre y miedo. Pero aquí y en América Latina sigue en pie una dictadura secreta: la dictadura de la economía. Se nos está permitida la democracia política. Pero la dictadura económica impide a la mayoría de la gente vivir otra vida que no sea una vida de hormiga: está condenada a vivir para trabajar en lugar de trabajar para vivir* [...]

[...]*La libertad económica es incompatible con la democracia plena. Ahora que se respiran estos aires modernizadores y escuchamos cada día himnos de exhaltación al dinero libre conviene recordar que muchas veces, cuando el dinero está libre la gente marcha presa. Porque el "dinero libre" es algo así como el rey Herodes en una fiesta infantil. La economía de mercado nos reduce a mercancías. El neoliberalismo en auge implica la aceptación de la dictadura del más fuerte, que es norma del mercado, como si se tratase del destino.*

Ernesto Sábato: *¡Hay que hacer el ajuste!", dicen. ¿Y en qué consiste el "ajuste"? Muy sencillo: el "ajuste" consiste, para no emplear las palabras que ellos emplean, que los pobres se aprieten cada vez más el cinturón* [...]

[...] *Si hay chicos hambrientos como nunca y si hay chicos que sufren enfermedades atroces es porque estamos ante un epifenómeno de un fenómeno económico. Y a las grandes potencias que tienen la plata, a los cuatro o cinco gobernantes que manejan el orden del mundo les importa un bledo la suerte de la humanidad. La muerte de millones de niños les tiene sin cuidado* [...]

[...] *la responsabilidad es de los famosos economistas que, para mí, son 'economicistas' porque se consideran dueños de la verdad. Pero las grandes verdades de este siglo ya fueron dichas por hombres como Dostoievski a fines del pasado. Recordemos* Memorias del subterráneo *y a otros filósofos existencialistas de aquel tiempo. No es que yo le asigne un papel positivo a la economía sino al revés. Es un factor negativo que responde a un esquema funesto para los países latinoamericanos y los países pobres entre los cuales estamos nosotros pero también los otros, los ricos y los grandes* [...]

[...]*El problema de los 'economicistas' es que creen que todos los problemas son económicos... Quienes manejan el mundo son los grandes banqueros. Y ellos tienen una cabeza muy chiquita que sólo entiende de números. Pero los hombres no son números. Son seres de carne y hueso. Aparte de los números, no les interesa nada más* [...]

[...] *No. No vamos hacia una vía muerta. Digo que esto termina. Está a la vista. Somos los "idealistas", los "utopistas", los que "nada-entendemos-de-la-realidad" los que estamos persuadidos de esta certidumbre. Más que creer en utopías creo que debemos constatar y reaccionar ante el bandidaje estúpido que, como decía, amenaza acabar con todo* [...]

Guayasamín: *¿Cómo estar en contra de esos compromisos? El problema es que entre las declaraciones de tipo oficial de ayudar a la niñez y la realidad hay un abismo. Un hospital por aquí, otro por allí, una guardería, un dispensario médico, un festival en favor de los niños y, sumados, todos estos esfuerzos en diez años equivalen al costo de un solo avión de combate* [...]

[...]*Hay que crear más conciencia. Esto no se resuelve con el aporte individual. Se requiere de gigantescos recursos que son destinados para la guerra y la destrucción. Se necesita orientación. El* UNICEF *es la única entidad que éticamente está tratando de mostrar las llagas de la sociedad latinoamericana. Sin embargo, carece de los medios suficientes para compensar la terrible crueldad que el sistema económico y financiero descarga sobre los niños. Asimismo, algunos sectores del catolicismo han tomado cartas en el asunto: defender a los niños y a la familia en general. Pero son razones de tipo religioso antes que la voluntad de encontrar soluciones de tipo social. El asistencialismo no puede ser una opción.*