theneadigital
REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACION SOCIAL

Número 17

marzo 2010

ISSN: 1578-8946

Editor
Lupicinio Íñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Co-Editor
Juan Manuel Muñoz Justicia
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Administrador del sitio
Marc Roger Bria Ramírez

Editores/as de sección

Adriana Gil Juárez
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Ana Vitores
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Brígida Maestres
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse
Universitat Autònoma de Barcelona

Pep Vivas i Elias
Universitat Oberta de Catalunya, España

Francisco Javier Tirado Serrano
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Editores/as asociados

Patricia Amigot
Universidad Pública de Navarra, España

Charles Antaki
Loughborough University, Reino Unido

Silvia García Dauder
Universidad Rey Juan Carlos, España

Gabriel Gatti
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Lucía Gómez
Universidad de Valencia, España

Daniel López
Universitat Oberta de Catalunya, España

Luz Mª Martínez
Univesitat Autònoma de Barcelona, España

Ignacio Mendiola
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Martín Mora Martínez
Universidad de Guadalajara, México

Athenea Digital, editada por el Departament de Psicologia Social y el Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital

Desde el año 2010, Athenea Digital se publica tres veces al año, apareciendo el primer martes no festivo de los meses de marzo, julio y noviembre.

SOME RIGHTS RESERVED

Athenea Digital se adhiere a las diferentes iniciativas que promueven el acceso libre al conocimiento, por lo que todos los contenidos de Athenea Digital son de acceso libre y gratuito y se publican bajo licencia Creative-Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.

Índice

Artículos

¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?
Moisès Esteban Guitart, José Bastiani Gómez 3-16
¿Qué educación sería a distancia?
Marcos Adegas de Azambuja, Neuza Maria de Fátima Guareschi 17-32
Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E. Dunlap
Jose Antonio Cerrillo Vidal 33-52
La (re)presentación de las identidades psicosociales en el teatro de la vida cotidiana (Theatrum Mundi)
María de la Villa Moral Jiménez 53-76
Narcotráfico y Poder. Campo de lucha por la legitimidad
Lilian Paola Ovalle Marroquin 77-94

Ensayos

La confianza como encrucijada: cultura, desarrollo y corrupción
Esteban Laso 97-117
En torno a las fórmulas alternativas de religiosidad. La re-elaboración de nuevas modalidades de vínculo comunitatio
Angel Enrique Carretero Pasin 119-136
Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización
Marina Edith Tomasini 137-156

Carpeta

Introducción de la carpeta "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)"
Alejandra Astrid León Cedeño, 159-162
La historia de la psicología social, dijo el estudiante que no hizo la tarea como de costumbre
Lucas Roberto Pedrão Paulino, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro Palmieri 163-178
O processo educacional nas histórias de Chico Bento: Representações sobre educação no universo rural brasileiro
Cintia Weber Biazi, Joao Batista Martins 179-205
Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle
Sonia Regina Vargas Mansano 207-215
Mídia e sexualidade
Paulo Roberto Carvalho 217-225
Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo?
Márcio Alessandro Neman do Nascimento 227-239
Considerações acerca das Contribuições Teórico-Metodológicas do Construcionismo Social para Estudos e Intervenções em Saúde do Trabalhador:
Alexandre Bonetti Lima, Maria Cristina Moreno Matias 241-253
Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio.
Alejandra Astrid León Cedeño 255-270

Clásic@s

Frederic C. Bartlett: una invitación a seguir leyendo
Ana Vitores 273-277
Tipos de imaginación
Frederic C. Bartlett 279-285

Reseñas

Reseña del blog: Networks & Matters: a blog on Actor-Network Theory and philosophical empirism
Jorge Leandro Castillo Sepúlveda 289-290
Reseña de Gil y Vítores (2009) Comunicació i discurs
Lupicinio Íñiguez-Rueda 291-292
Reseña de Gil, A y Vall-llovera, M (coord.) (2009) Género, TIC y video juegos
María Cristina Fuentes Zurita 293-294

Tesisteca

La imagen del deseo. Análisis psicosocial de las representaciones imaginarias en el spot publicitario
Andrés Almagro González 297-306
Emociones y Lenguaje
Simone Belli 307-312

Artículos

¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?

Can an intercultural education model combat discrimination and xenophobia?

Moisès Esteban Guitart y José Bastiani Gómez

Universitat de Girona - Universidad Intercultural de Chiapas

moises.esteban@udg.edu - bastianijose14@hotmail.com

Resumen

En el siguiente artículo presentamos un estudio cualitativo realizado con 6 indígenas y 6 mestizos de la Universidad Intercultural de Chiapas. El objetivo de esta investigación es ilustrar la percepción entre ambos grupos etnolingüísticos; así como el posible cambio ocurrido tras el ingreso en la Universidad (opiniones antes y después en relación al otro grupo). Concluimos que un modelo de educación superior intercultural puede fomentar el conocimiento y la relación de los indígenas y mestizos en disputa y de este modo combatir prejuicios y estereotipos en relación a sus grupos de pertenencia.

Palabras clave: Discriminación; Educación intercultural; Psicología cultural

Abstract

In this article we present a qualitative study conducted with six indigenous and six mestizos from Intercultural University of Chiapas. The aim of the study is to exemplify the mutual perception between different ethno-linguistic groups, as well as the possible change occurred after the admission to the University. That is, opinions about the other group after and before entering the University. We conclude that a higher education intercultural model can promote mutual understanding and relationship between indigenous and mestizos and thus combat prejudices and stereotypes.

Keywords: Discrimination; Intercultural education; Cultural psychology

El reconocimiento de la interculturalidad

Probablemente afirmar que vivimos en un mundo intercultural no es una sentencia novedosa. Puede leerse la historia de la humanidad como el transcurso de las migraciones nacionales e internacionales (Takeyuki, 2007). Lo que sí supone una novedad es la creciente conciencia de lo que ello supone. Es decir, una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y convivencia de múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio. Pensamos que Taylor (1992) se refiere a esto cuando habla de "políticas del reconocimiento". Entendiendo por "reconocimiento" aquellas prácticas sociales que más que asumir o tolerar lo diverso, lo estiman, valoran. En este sentido la *multiculturalidad* (mosaico de culturas) se convierte en *interculturalidad* (diálogo, intercambio y apropiación de las mismas). Según este discurso, no se trata de aceptar o tolerar los matices expresivos culturales, sino de asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y la relación de intercambio con el fin último de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (Besalú y Vila, 2007; Esteban, 2007).

En la actualidad el reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas e identidades, juntamente con los derechos de los pueblos indígenas, es una conquista jurídico-pública de varias instituciones internacionales y nacionales. El 13 de septiembre de 2007 la Asamblea General de la ONU aprobó la

Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas. El 21 de febrero de 2008 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), coincidiendo con el Día Internacional de la Lengua Materna, instó a los países a que implementasen leyes que protejan la educación bilingüe con el fin de fomentar y conservar las lenguas minoritarias. De hecho, en varias constituciones se consagra, legalmente, la pluralidad etnolingüistica presente en los distintos territorios nacionales. Sin embargo ello no es suficiente. En relación al ámbito educativo supone, como mínimo, replantear el debate alrededor de la educación y la diversidad (Besalú, 2002; Bastiani, 2006; Herrera, 2003).

En una reciente revisión sobre la política y la práctica de la interculturalidad en Perú, los profesores de la Universidad de Massachussets, Valdiviezo y Valdiviezo (2008), sostienen que la interculturalidad supone un profundo proceso de deconstrucción de prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas de un determinado país. El discurso intercultural implica reconocer las tradiciones culturales que han estado históricamente marginadas a través de la revalorización de la diversidad cultural como fuente de riqueza y, por ello, es un intento de cambio social (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008) o, según la terminología de Taylor (2004), de modificación del "imaginario social". Es decir, el entramado de significados o razonamientos que un determinado colectivo tiene sobre el modo de imaginar su vida social y, consecuentemente, su valoración y relación con otros grupos sociales. Según la perspectiva cultural en psicología (Bruner, 2008; Esteban, 2008; Valsiner, 2009) y, según una aproximación psicosocial socioconstruccionista (Cabruja, Íñiguez, Vázquez, 2000), se trata de un proceso dinámico y local de construcción de significados a través de relatos narrativos, es decir, prácticas de producción, construcción y negociación de articulaciones argumentativas organizadas bajo un tópico o trama, enmarcadas en un contexto espaciotemporal, y que persiguen cierta posición o perspectiva sobre el mundo.

Asumimos, siguiendo estas perspectivas teóricas, que el mundo social es el resultado de la construcción de significados que permiten interpretar el mundo y regular la actividad humana. En este sentido, los contextos, escenarios o instituciones no serían más que espacios de relación mediados por significados construidos que promueven ciertas formas de comprender la realidad y, por consiguiente, de actuar en ella. Ello implica considerar toda institución (ya sea política, económica, educativa) según tres dimensiones, a saber: histórica, sociocultural y sociopolítica (Wertsch, 1998). Por "histórica" queremos decir que los procesos sociales que se dan en el seno de una institución están vehiculados y son portadores de la historia que ha marcado los objetivos y prácticas de esta institución. Por "sociocultural" nos referimos al sistema de normas, reglas, prácticas asumidas y significados compartidos que enmarcan un entorno cultural particular. Finalmente, por "sociopolítica" queremos decir la intencionalidad y perspectiva sobre el mundo que se mantiene, construye y/o distribuye en la institución.

Según los trabajos de Vygotski (1978), recuperados en Occidente a finales de los sesenta, la acción humana tiene su origen y es de naturaleza social. Es decir y, según esta perspectiva, el desarrollo humano es el resultado de la apropiación de significados, interpretaciones y puntos de vista sobre el mundo. En este sentido la "autoría" siempre está mediada por el uso de artefactos culturales que expresan una experiencia colectiva (Esteban, Nadal y Vila, 2008).

No obstante, Vygotski no atendió a la influencia del contexto normativo institucional en tanto que regulador y administrador de formas de circulación de significados que dictaminan aquello que se puede considerar, valorar, hacer, decir y lo que no. En este sentido, se podría ampliar de varias maneras el enfoque de Vygotski a fin de esclarecer las formas en que las instituciones sociales interactúan con el

funcionamiento de la actividad humana. Precisamente esta es la propuesta de Wertsch (1998), uno de los abanderados de la psicología cultural o sociocultural, según la cual la psicología debe estudiar la interacción entre la acción humana y el contexto social, histórico e institucional en el que ésta tiene lugar. Con el objetivo de incorporar el efecto de la dimensión institucional en el análisis vygotskiano, Wertsch (1991) se apropia del discurso de otro ruso, en este caso el semiólogo Bajtin.

Según Bajtin (1981) la subjetividad o voz "individual" es el resultado de la apropiación (incorporación) del diálogo social cargado ideológicamente por múltiples voces o perspectivas sobre el mundo. En esta línea, Rivero (2003) propone la noción de "biografía localizada" para captar el carácter múltiple de una realización enunciativa que expresa una experiencia colectiva.

De esta manera, asumimos que en el proceso de construcción de la subjetividad u autoría se da un proceso de "apropiación participativa" (Rogoff, 2003). Es decir, los individuos transforman su comprensión de la realidad a través de su propia participación en contextos de actividad. En base a los repertorios interpretativos disponibles en nuestro derredor, y que sustentan y regulan la actividad humana en una determinada institución, las personas construyen narrativas que les permiten entender lo que les sucede. En este sentido, el contenido de los "actos de significado" (Bruner, 1990) o "actos de enunciación" (Rivero, 2003) tiene su origen y es siempre social. Según las palabras de Bajtin (1981, p. 110): "cada palabra tiene el aroma del contexto" ya que es fruto de la "ventrilocuación" o apropiación de voces ("puntos de vista") a través del diálogo interpersonal (Esteban, Nadal, Vila, 2008).

Por lo tanto, es preciso explorar las prácticas, significados, objetivos y relaciones que se mantienen y desarrollan en el seno de una determinada institución ya que son el sostén de la actividad humana. A continuación, describimos, muy someramente, algunos aspectos del modelo educativo de la Universidad Intercultural de Chiapas con el objetivo de retomar la discusión después de ilustrar algunos resultados obtenidos.

La Universidad Intercultural de Chiapas como política del reconocimiento

Según figura en su página web[1], la misión de la Universidad Intercultural de Chiapas (en adelante UNICH) consiste en: "formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca".

En el terreno educativo, al menos en Latinoamérica, la interculturalidad está vehiculada a la implementación de programas de educación formal desarrollados en base a las culturas y lenguas locales, dispuestos al entendimiento de las prácticas regionales, nacionales y extranjeras. En Perú, por ejemplo, algunas escuelas han servido para reconocer, oficialmente, poblaciones indígenas históricamente marginadas por el Estado peruano (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008). En el caso de México y, centrándonos en la educación superior, recientemente se ha propuesto un modelo educativo que tiene el propósito de redefinir el espacio educativo universitario para dar cobijo y reconocimiento a estudiantes indígenas de la región (Esteban y Bastiani, 2007; SEP, 2006).

[1] http://www.unich.edu.mx/

El Estado Mexicano de Chiapas cuenta con una superficie de 73.887 km2 y una población aproximada de 4 millones de habitantes, de los cuales una cuarta parte es población indígena distribuida en 111 municipios. Chiapas concentra cerca de 1 millón de indígenas del total de 6 millones que se estiman en el total de los Estados Federados de México. Los ladinos o mestizos son los mexicanos que tienen el español o castellano como lengua materna y que viven, normalmente, en las grandes ciudades del territorio como Tuxtla Gutiérrez (la capital del Estado), San Cristóbal de las Casas o Comitán, (Esteban y Rivas, 2008). Siendo una de las regiones más pobres del país, especialmente lo son las comunidades indígenas, se calcula que solamente seis de cada cien indígenas consiguen iniciar sus estudios universitarios (Bastinai, 2006). En este contexto, marcado por la desigualdad social (Esteban y Rivas, 2008), la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, proponía: "Con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales" (SEP, 2006, p. 34-35). En el caso de Chiapas, el 1 de Diciembre de 2004 se crea la Universidad Intercultural de Chiapas, institución que ofrece educación superior para indígenas y mestizos de la región, grupos tradicionalmente enfrentados y que hasta el momento no disponían de un espacio de encuentro orientado bajo una política intercultural. Y por "política intercultural" se entiende "política del reconocimiento" (Taylor, 1992), es decir, el objetivo último consiste en promover el conocimiento mutuo y la relación entre los distintos grupos etnolingüísticos de Chiapas (tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales, zoques, mestizos) para valorizar y revitalizar las lenguas, conocimientos, identidades y culturas locales.

Con la intención de analizar el impacto que esta política intercultural tiene en las narrativas de los estudiantes, hemos desarrollado un estudio cualitativo del cual a continuación presentamos una pequeña parte.

La metodología cualitativa como estrategia de investigación narrativa

La metodología que hemos utilizado es de naturaleza cualitativa (Íñiguez, 1995) ya que nuestro objetivo no es describir una determinada muestra o población sino tratar de captar y reconstruir los significados, en nuestro caso asociados a la discriminación y a la interpretación entre grupos (indígenas frente a mestizos). Ello mediante la primacía de los aspectos subjetivos de la conducta y la exploración de los significados y sentidos del actor (Ruiz, 1998). Precisamente la técnica de las "historias de vida" nos permite captar, mediante la interpretación, las intencionalidades expresadas por la persona a través de la reconstrucción narrativa de sus experiencias y significados (Pujadas, 1992; Meneghel, 2007).

Objetivos de la investigación

El objetivo teórico general del trabajo que se expone es analizar el impacto que tiene la participación en un contexto educativo superior con un modelo intercultural, la Universidad Intercultural de Chiapas. Para ello se analizan doce historias de vida de seis estudiantes indígenas y seis estudiantes mestizos.

Más específicamente se analizó, por un lado, los significados de ambos grupos de estudiantes en relación a la discriminación (discriminar al otro grupo, haber sido discriminado) y, por otro, en relación a su visión del otro grupo antes y después de entrar a estudiar en la Universidad.

Los objetivos específicos son 1) Detectar las categorías o significados asociados a la discriminación en los estudiantes entrevistados y 2) Comparar la opinión que tenían antes y después de entrar en la Universidad Intercultural los mestizos de los indígenas y los indígenas de los mestizos.

Participantes

Los participantes en el estudio son 12 estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas de edades comprendidas entre 18 y 24 años con una media de edad de 19.25 años. El muestreo es intencional (los sujetos no son elegidos siguiendo las leyes del azar) y "opinático", es decir, se han seleccionado los estudiantes siguiendo un criterio estratégico personal (Ruiz, 1998). En nuestro caso se han seleccionado 12 estudiantes (6 mestizos y 6 indígenas) en función de su condición lingüística y de su voluntad de participar en el estudio. La lengua materna de los y las seis estudiantes indígenas es el tseltal, el tsotsil, el chol, el zoque y el tojolabal; mientras que la lengua materna de los y las seis mestizos/as es el español o castellano.

Instrumento utilizado

El instrumento que hemos utilizado en la investigación ha sido la adaptación de la entrevista "Historia de vida" de Dan P. McAdams (2006). Se puede ver una versión en castellano del instrumento en Esteban, Nadal, Vila y Rostan (2008).

Procedimiento.

Uno de nosotros realizó una estadía académica en la Universidad Intercultural de Chiapas en el primer semestre del curso 2006/2007. Una vez allí pedimos permiso al personal académico y a los alumnos entrevistados y se explicó las características de nuestro estudio. Posteriormente, con la ayuda de los profesores de la Universidad y el personal de secretaria académica, seleccionamos 12 estudiantes que cumplían los criterios que anteriormente hemos mencionado: criterio lingüístico y disposición a participar. Una vez obtenida la lista con los nombres de los participantes, que accedieron a colaborar, realizamos la entrevista, de una duración aproximada de dos horas. Finalmente, transcribimos las doce entrevistas y las analizamos con la ayuda del programa informático Atlas.ti (Muñoz, 2005). En la categorización y análisis del material empírico, hemos seguido el enfoque de la "Grounded Theory" (Glaser y Strauss, 1967) según el cual a medida que se analiza el corpus textual se van seleccionado distintos fragmentos del documento elaborando, con ellos, citas que se vinculan a categorías. En nuestro caso el objetivo era construir subcategorías a partir del material empírico vinculadas a la discriminación y a la interpretación entre grupos antes y después de entrar en la Universidad. En la redacción de los resultados hemos añadido, al final de cada cita ilustrativa y, entre paréntesis, el localizador del fragmento según corresponde a su localización en el Atlas.ti. Primero ponemos el nombre o código de la persona entrevistada, por ejemplo MestizaS, después la línea donde aparece (por ejemplo L2 quiere decir que aparece en la segunda línea) y finalmente el párrafo correspondiente (P62 quiere decir párrafo 62 de la entrevista transcrita).

Significados asociados a la discriminación

Analizando el contenido de las 12 historias de vida realizadas, observamos como mientras los mestizos y las mestizas expresan que nunca se han sentido discriminados/as; todos los indígenas, menos la estudiante "ZoqueL", afirman lo contrario. Por ejemplo: "verbalmente y por actitudes… cuando entras en una tienda o en un restaurante, tú entras o, con tu familia o tu solita, te dicen "disculpe, tienes dinero para pagar", te preguntan desde la entrada, hay mucho racismo la verdad" (Tsotsil, L1; P42). Llegando al punto que para la Tsotsil "la discriminación" es lo peor que le ha pasado en la vida ("La discriminación, es lo que más marca en mi vida, la discriminación…" (Tsotsil, L1; P77)). Por eso no es extraño que la estudiante Tsotsil resuma su vida con el siguiente título: "la lucha contra la discriminación". El Tseltal, por su lado, entró en la UNICH esperando demostrar que "nosotros, como indígenas, también existimos". "Tomando como base las vivencias de mi pueblo y de la gente indígena, que muchas veces… somos tan discriminados y tan rechazados por la sociedad que… y… como consecuencia de esto, ver todo, todos estos tratos que reciben la gente, las situaciones con las que nos encontramos, fue un motivo para mi de ingreso a la Universidad no de una manera así muy rencorista ni nada… pero, tenía la necesidad de demostrar que nosotros como indígenas también existimos y que no somos como aquellos que siempre han dicho que "los indígenas no sirven para nada", que no tenemos la capacidad" (Tseltal, L2; P20).

Tabla 1. Exploración de los significados asociados a la discriminación en los indígenas entrevistados

Estudiante	Factores (un total de 29 citas asociadas)	Ejemplos
ZoqueO	Indígena (3 citas) Lengua (1 cita)	"Nunca ha disminuido la discriminación, la idea racista de "aquél es indígena pues no sabe", por el hecho de ser indígena" (Tseltal, L1; P36). Factor: Indígena. "A veces un poco discriminado al hablar una lengua indígena. Cuando una persona habla una lengua indígena lo consideran como Chamula, como sucio, bajo" (ZoqueO, L3; P28). Factor: Lengua. "Por ejemplo, a mi me gusta mucho mi traje regional pero la gente te mira mal… te sientes discriminada" (Tsotsil, L4; P30). Factor: Vestido.
ZoqueL		
Tsotsil	Indígena (6 citas) Vestido (2 citas) Lengua (2 citas)	
Tojolabal	Indígena (3 citas) Vestido (1 cita)	
Chol	Indígena (1 cita) Tradiciones (1 cita)	
Tseltal	Indígena (6 citas) Religión (2 citas) Lengua (1 cita)	

Los factores (significados o contenidos) asociados a la discriminación (cuando los indígenas hablan de sus experiencias) se reducen a cinco. Por un lado y, principalmente, el hecho de ser "indígena" (con 19 citas). Le siguen la "lengua" (4 citas), el "vestido" (3 citas), la "religión o prácticas religiosas" (2 citas) y, finalmente, las "tradiciones" (1 cita). Estos son los elementos de confrontación o, al menos, los rasgos o características a través de las cuales los indígenas dicen, menos la ZoqueL, haberse sentido discriminados.

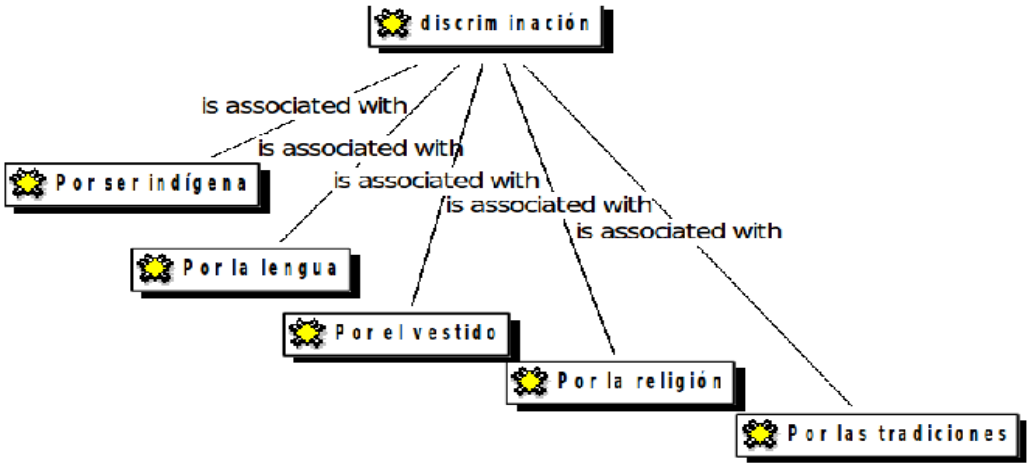


Figura 1: Significados asociados a la discriminación en los indígenas

A pesar de que, como decíamos anteriormente, en las historias de vida analizadas de los y las estudiantes mestizos/as éstos y éstas dicen no haberse sentido discriminados/as nunca; sí que reconocen el trato de desigualdad que han recibido y reciben los indígenas. Al menos eso dicen cuando se les pregunta sobre si hay discriminación entre mestizos e indígenas. “Sí, yo creo que sí. O sea de indígenas hacia nosotros no tanto pero muchos de nosotros como mestizos hacia ellos sí porque yo he visto indígenas ahí en el centro, en una banqueta, y que si llega un mestizo se tiene que sentar a otro sitio. Un día le digo “pero señora… ¿por qué no se sienta con ella?”, “¡ah no!”, me dijo, “es indígena y puede tener piojos” (MestizaC, L1; P127). “En la prepa cuando alguien, este, hacía algo incorrecto o mal se decía “ay, no seas chamula”, entonces como que estabas acostumbrada a rebajarlo y a tener el concepto que ser indígena era algo malo, era ser menos, pero era como dejarse llevar por la bola de las personas” (MestizaS, L2; P30). “Ellos siempre dicen, es que hay muchos mitos acerca de los indios, cosas feas, que son sucios, que huelen mal y resulta que huelen más rico que yo, jejeje… que se cuidan mucho y todo. A veces, según los días en que tienen su menstruación, se decía uno de estos mitos, que se quedaban a la tierra ahí todo el día y como este tipo de cuestiones, totalmente falsas, que uno se crea en la mente y nunca se ha dado la oportunidad de conocer a la gente para saber de qué manera viven y si es verdad, es como muy ignorante este tipo de cuestiones” (MestizaS, L1; P38).

Analizando el total de las seis historias de vida de los mestizos y las mestizas observamos como un total de 16 citas se asocian a la discriminación de los indígenas por parte de las mestizas y los mestizos. El significado más asociado cuando los mestizos y las mestizas hablan de discriminación es la asociación entre indígena y suciedad (9 citas), seguido de la relación entre indígena y saber menos (“menos inteligentes”, “ignorantes”) (4 citas) y, finalmente, la vinculación entre indígena y primitivo (“son salvajes”) (3 citas).

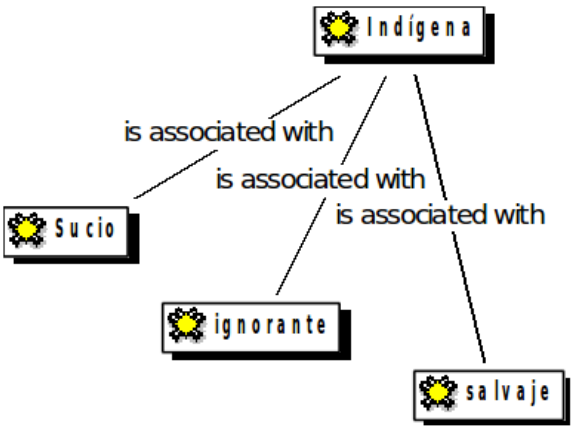


Figura 2: Significados asociados a la discriminación en los indígenas según los y las mestizos/as

Significados asociados a la visión sobre los indígenas - mestizos antes y después de entrar en la Universidad Intercultural

Una de las preguntas que hacíamos en las entrevistas con los estudiantes era: "¿Qué opinión tenías de los indígenas/mestizos antes de entrar en la Universidad? ¿Ha cambiado tu opinión o valoración hacia ellos y ellas?". En la Tabla 2 adjuntamos algunas de las respuestas obtenidas.

Tabla 2. Citas asociadas a la valoración entre grupos antes-después del ingreso en la Universidad

Mestizos/as	Indígenas
"Antes los mestizos siempre nos creían con la idea de que el indígena es el salvaje. No piensa, no tiene la capacidad que tenemos nosotros. Ha cambiado. En la prepa decía sí, pues como que la verdad me daban igual. Pero en la universidad fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura… hay que valorar y que no se pierda la cosmovisión que tienen" (MestizaL, L1; P161). "Defender la diversidad de culturas, como en la universidad, no? Lo que estoy aprendiendo acá… que no pasa nada si eres tseltal o tsotsil" (MestizoD, L4; P139). "¡Un chorro! Antes decía "no manches "pinche" escuela de indios, ¿qué voy a hacer? Y no… ahorita es diferente. Pensaba que más que nada lo físico, andan sin bañarse, todo sucios pero ya si vas con ellos, los conoces y todo, cambia todo, es mentida" (MestizoR, L1; P103). "Si… en la secundaria, en la prepa, tenía un concepto de "no, no te juntes con la gente indígena, son indios, chamulas, son lo peor, no se bañan… Agarro en la uni y me entra esta reflexión "¿por qué? si somos iguales. Por	"Puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca soñé, estar en la universidad, con la visión de convivir con diferentes culturas, de entendernos, nunca ver al otro como alguien inferior" (Tseltal, L22; P62). "Me siento cómodo, me siento bien… hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, sí, el tsotsil o el tseltal. Otra cosa que pasaba antes… que los kaxlanes o mestizos eran vistos superiores, ahorita son vistos igual, si aquél es mestizo es mestizo y si yo soy indígena soy indígena, mutuamente nos respetamos" (Chol, L14; P45). "Bueno… yo quería superarme, tener un mejor trabajo, eso era mi meta… no me preocupaba mucho por mi cultura. Ya después de los conocimientos que he adquirido aquí en "lengua y cultura" pues me he dado cuenta de que sí… que hay que preocuparse por la cultura, que hay que trabajar con mi pueblo" (Tojolabal, L1; P64). "Pero hoy en día, yo pienso que se está cambiando esta visión de tú eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho,

Mestizos/as	Indígenas
ejemplo, acá me tocó ponerme el traje regional de cada lugar y ya me he puesto como seis, ahora es como un orgullo" (MestizaLu, L1; P43).	al menos aquí en la Universidad, al menos aquí, es un paso muy grande… antes no se hablaba de la interculturalidad" (Tsotsil, L8; P137).

Todos los mestizos, menos la "MestizaC", han cambiado la opinión que tenían de los indígenas. La "MestizaC" habla, en su relato personal, de "admiración hacia ellos", opinión mantenida gracias a la directora de la preparatoria (bachillerato) que trabajó mucho tiempo con indígenas y le decía, según cuenta: "pues los indígenas no valen menos, todos somos iguales". No obstante, los otros mestizos afirman haber cambiado de opinión. La "MestizaL" pensaba que "no tienen la capacidad que tenemos nosotros"; el "MestizoR" "que andan sin bañarse"; la "MestizaLu" que son "cochinos" o la "MestizaS" que "ser indígena es algo malo, es ser menos". Después de ingresar en la UNICH, en cambio, la "MestizaL" afirma: "Ha cambiado. En la prepa decía sí, pues como que la verdad me daban igual. Pero en la universidad fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura… hay que valorar y que no se pierda la cosmovisión que tienen". El "MestizoD" está de acuerdo con la defensa de la diversidad: "defender la diversidad de culturas, cono en la escuela, no? Lo que estoy aprendiendo acá, no? Que no pasa nada si eres un tseltal o un tsotsil, fíjate que si que estoy de acuerdo". El otro chico mestizo, el "MestizoR", también dice haber cambiado de opinión: "¡Un chorro! Antes decía "no manches "pinche" escuela de indios, ¿qué voy hacer? Y no… ahorita es diferente. Pensaba que más que nada lo físico, andan sin bañarse, todo sucios pero ya si vas con ellos, los conoces y todo, cambia todo, es mentida". La "MestizaLu" cuenta que al principio se sentía incómoda al llevar un traje regional pero ahora: "me he puesto como seis y la verdad me siento bien". Finalmente, la "MestizaS" veía a las indígenas como aquellas que venden "verduras y cosas en el mercado, como algo malo"; mientras que ahora dice que son sus amigas.

Analizando las citas extraídas de las historias de vida de los y las indígenas entrevistados observamos como todos y todas dicen sentirse a gusto en la Universidad. "Me siento cómodo" –dice el estudiante Chol ("me siento bien porque… hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, sí, el tsotsil, el tseltal. Otra cosa que pasaba antes que los kaxlanes o los mestizos eran vistos superiores"). "Un sueño" –afirma el Tseltal, "puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca soñé, es estar precisamente aquí en la Universidad (…) nunca ver al otro como alguien inferior"). Están aprendiendo a fomentar sus culturas (afirman el "Tojolabal" y el "ZoqueO"). "Me he dado cuenta que, que si que hay que preocuparse por la cultura" –afirma el Tojolabal; "La UNICH me ha ayudado mucho a fomentar mi cultura, a darle valor" –concluye el ZoqueO. La Tsotsil también se siente bien en la Universidad ("yo pienso que se está cambiando esta visión de tú eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho, al menos aquí en la Universidad (…) voy con mi traje y todo esto y nada"). La otra indígena, la "ZoqueL", entendía la "interculturalidad" como "varias lenguas", "pensaba que iba a ser pura lengua, nunca me imaginé como ahorita que me dan clases".

En definitiva, parece que la participación en una institución intercultural, con una misión curricular explícita a favor del reconocimiento de los grupos etnolingüísticos de Chiapas, ha cambiado las narrativas de los estudiantes y los significados que tenían en relación los/las indígenas y los/las mestizos/as. A continuación, vamos a intentar interpretar estos resultados recuperando algunas nociones introducidas anteriormente bajo una perspectiva sociocultural (Esteban, 2008; Wertsch, 1991; 1998).

La apropiación de narrativas interculturales y el carácter "ficticio" de la interculturalidad.

A modo de conclusión de las entrevistas analizadas podemos concluir que los y las indígenas se han sentido discriminados y discriminadas, básicamente por "ser indígena", por "su lengua" y por "su vestimenta", al menos así lo relatan los estudiantes entrevistados. Además, los mestizos y las mestizas asocian el "ser indígena" con la higiene ("son sucios"), la capacidad ("son ignorantes") y su modo de vida ("son salvajes"), reconociendo haber discriminado en alguna ocasión.

No obstante, observamos un cambio, después de entrar en la UNICH, en la consideración y valoración de los mestizos hacia los indígenas, y de los mismos indígenas hacia los mestizos y hacia ellos mismos. Postulamos que este cambio, observado en las historias de vida analizadas, se debe a la apropiación de un discurso intercultural que la institución en la que participan fomenta y articula. Dicho en modo de hipótesis, es posible que la participación en una institución intercultural favorezca el desarrollo de evaluaciones favorables hacia los miembros de otros grupos culturales. No en vano, la UNICH despliega un discurso explícito sobre el reconocimiento de los grupos etnolingüísticos de Chiapas, discurso que promueve ciertas prácticas o actividades que sitúan las relaciones interculturales en el seno de su misión.

En definitiva, del análisis efectuado postulamos la existencia en la UNICH de un contexto de relaciones y entramado de narrativas que fomenta la conciliación de grupos tradicionalmente enfrentados bajo la discriminación y la xenofobia. En esta línea, algunos autores han sugerido que una de las raíces del racismo y la hostilidad entre grupos humanos es el miedo ante lo desconocido (Rodríguez, 2002). Miedo que puede desaparecer en la medida que los grupos culturales, supuestamente distintos, entran en relación. Distintos mestizos/as decían cambiar su opinión sobre los indígenas en la medida que en la UNICH los habían conocido. Es razonable que el prejuicio o estereotipo que se basa en mantener una opinión previa a un conocimiento, se cambie cuando uno o una se relaciona con el objeto de prejuicio o estereotipo social. No obstante, pensamos que el prejuicio y la discriminación, más que ser productos individuales, son realidades colectivas, entramadas en prácticas de acción.

Siguiendo la psicología cultural (Bruner, 1990; Esteban, 2008; Valsiner, 2009) y la perspectiva socioconstruccionista (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000), entendemos que el mundo social es el resultado de un entramado de prácticas narrativas situadas en contextos de actividad. Más específicamente y, según una aproximación bajtiniana (Esteban, Nadal y Vila, 2008; Wertsch, 1991; Rivero, 2003), la agencia humana se expresa a través de "actos de significado" (Bruner, 1990) o "actos de enunciación" (Rivero, 2003) que son producto de la apropiación de narrativas institucionalmente contextualizadas. Narrativas vehiculadas a un modo de ver la realidad y de relacionarse con ella. En el caso de la UNICH estas narrativas están profundamente orientadas bajo un modelo educativo intercultural (SEP, 2006) que sostiene ciertas prácticas, silenciando otras. Por ejemplo, a pesar de que la lengua vehicular de la universidad es el castellano o español, los estudiantes, mestizos e indígenas, realizan talleres de lengua, aprendiendo otros idiomas como el tsotsil o el tseltal. De hecho, el currículo y la organización de dicha universidad son distintos al sistema tradicional. En este sentido, la UNICH ofrece cuatro licenciaturas: "turismo alternativo", "lengua y cultura", "comunicación intercultural" y "desarrollo sustentable". Además, la matriculación se basa en criterios de paridad de género (50% hombres, 50% mujeres) y paridad etnolingüística (50% de los estudiantes son mestizos y 50% son indígenas). En el curso 2008/2009, por ejemplo, había 572 estudiantes mestizos y 594 indígenas,

hablantes, principalmente, del tseltal (337) y el tsotsil (197)[2]. Todo ello fomenta la construcción de un contexto relacional y simbólico orientado a potenciar una perspectiva sobre el mundo, la "filosofía intercultural". Un discurso o narración que se observa en las historias de vida analizadas, tal como hemos ejemplificado anteriormente (ver Tabla 2).

Sin embargo, asumir que la acción humana se explica en virtud de su construcción lingüística y de la apropiación de significados que promueven ciertas relaciones y actuaciones, también implica considerar críticamente los peligros que traslucen en toda narración, en este caso intercultural. En este sentido, pensamos que el acervo de la diferencia, que toda institución intercultural promueve, pone encima la mesa la cuestión de la igualdad, por encima cualquier diferencia, con el objetivo de garantizar la cohesión social (Vila, 2006). No se trata solamente de mostrar los supuestos beneficios que un espacio intercultural tiene, por ejemplo la reducción de la discriminación y la xenofobia, sino los significados asociados a su práctica, así como el carácter dispositivo o disciplinario (Foucault, 1970/1983) de toda institución. Después de valorar el impacto positivo de las narrativas interculturales en los estudiantes, pensamos que para complementar el texto es pertinente explicitar un análisis crítico de las relaciones interculturales (Cabruja, 1998).

Al hablar de interculturalidad se asumen cuestiones que son, como mínimo, discutibles. Por ejemplo, la existencia de culturas y grupos humanos (en nuestro caso indígenas en relación a mestizos/as) en tanto que entidades perennes e inmutables. Pensamos que el artículo que presentamos corre el riesgo de aventurar, sin cuestionar, la existencia de entidades sociales claramente visibles e identificables. Un discurso contrario nos llevaría a enfatizar la igualdad humana (Vila, 2006), en lugar de la diferencia, y a ubicar los constructos sociales como "mestizo/a" e "indígena" en las múltiples situaciones históricas, contextuales e institucionales que las han hecho posibles. Además de considerar las diferencias en el interior de cada categoría, con sus transformaciones y significaciones particulares, relativizando los elementos de definición de un supuesto "ser indígena" y un supuesto "ser mestizo/a". Dicho con otras palabras, es necesario analizar los efectos que tienen los discursos humanos en términos de qué posiciones de poder se le permiten o se le sustraen (Foucault, 1970/1983). Al fin y al cabo, categorías como "indígena" y "mestizo" aún siendo "ficticias", socioculturalmente construidas, cobran realidad en su uso disciplinario. Por lo tanto, pensamos que una universidad intercultural puede caer en el riesgo de abusar del discurso de la diferencia, aún con la intención de promover la convivencia. En este sentido, otro tipo de categorías, por ejemplo chiapaneca/o, podrían ser utilizadas en el acerbo de la UNICH con el objetivo de superar la dicotomía indígena versus mestizo/a –con el discurso de la diferencia que le acompaña. El constructo "chiapaneco/a", con sus limitaciones, dirige la atención a relaciones comunicativas y prácticas basadas en la igualdad de compartir una "comunidad imaginada" (Anderson, 1991), más que de negociar constantemente las elecciones y posiciones enfrentadas entre "indígenas" frente a "mestizos/as". Evidentemente, ello no implica no reconocer la desigualdad económica, social, educativa y política que pueden vivir ciertos colectivos: ciertos indígenas pero también ciertos mestizos. Tampoco equivale a renunciar a la premisa intercultural según la cual hay un enriquecimiento en la colaboración y reconocimiento de universos simbólicos y prácticas asociadas dispares. El problema es acabar construyendo "imágenes", "significados", "narrativas" del "indígena" y del "mestizo" demasiado cerradas, estereotipadas, falsas. En este sentido, en la introducción proponíamos considerar toda institución y, los efectos que promueve, según una dimensión histórica, sociocultural y sociopolítica

[2] Para más información sobre el modelo educativo intercultural en la educación mexicana superior se puede consultar: Bastiani (2006); Esteban y Bastiani (2007); Esteban y Rivas (2008) y SEP (2006).

(Wertsch, 1998), con el objetivo de situar el carácter construido, dinámico y contextual de toda realidad humana.

Obviamente no estamos negando la existencia de diferencias socioculturales, de prácticas, lenguas y usos distintos entre indígenas, mestizos. Simplemente pensamos que un proyecto educativo, con una misión intercultural, debe hacerse teniendo en cuenta el carácter institucionalizado y, por lo tanto, normativo, regulador y contextualizado. Es necesario, aunque en este texto lo abordamos de un modo limitado, examinar a fondo las consecuencias de las narrativas que se apropian, se consumen y se desechan como consecuencia de la participación en una determinada institución. Las prácticas cotidianas y locales incluyen un sinfín de diálogos e intenciones sociales que deben desenmascararse con el objetivo de ser comprendidas.

Referencias

Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London, New York: Verso.

Bastiani, José (2006). La Educación Intercultural Universitaria: situación actual y desafíos. En T. Vilà (coord.). *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 23-28). Girona: Documenta Universitaria.

Bajtin, Mijail Mijailovic (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bajtin*. Austin: University of Texas Press.

Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Besalú, Xavier y Vila, Ignasi (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.

Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning.* London: Harvard University Press.

Bruner, Jerome (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos, 36*, 29-45.

Cabruja, Teresa (1998). Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad. En X. Besalú, G. Campani y J. M. Palaudarias (Coord.). *La educación intercultural en Europa* (pp. 51-66). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Cabruja, Teresa; Íñiguez, Lupicinio y Vázquez, Félix (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi, 25*, 61-94.

Esteban, Moisès (2007). Identidades interculturales: caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. En T. Vilà (Coord.). *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 71-91). Girona: Documenta Universitaria.

Esteban, Moisès (2008). Hacía una psicología cultural. Orígen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades, 18,* 7-23.

Esteban, Moisès y Bastiani, José (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las Universidades Interculturales de México. *REP:TE. Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y experiencia, 3*, 31-38.

Esteban, Moisès; Nadal, Josep Maria y Vila, Ignasi (2008). La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. *Glossa: An Ambilingual Interdisciplinary Journal, 4*, 130-145.

Esteban, Moisès; Nadal, Josep Maria; Vila, Ignasi y Rostan, Carles (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano, 9*, 91-117.

Esteban, Moisès y Rivas, María Jane (2008). La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural: El caso de Chiapas. *Documentación social, 151*, 147-162.

Foucault, Michel (1983). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1970.

Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Herrera, Diego (2003). School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions. *Athenea Digital, 4*, 97-108. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/88 (Extraído el 1 de febrero de 2006)

Íñiguez, Lupicinio (1995). Métodos Cualitativos en Psicología Social: Presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada, 5*, 5-26.

McAdams, Dan P. (2006). *The Person: A New Introduction to Personality Psychology*. New York: Wiley.

Meneghel, Stela. (2007). Histórias de Vida –notas e reflexoes de pesquisa. *Athenea Digitial,* 12, 115-129. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/414 (Extraído el 1 de febrero 2006)

Muñoz, Juan (2005). Análisis de datos textuales con Atlas.ti 5. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1&Itemid= (Extraído el 1 de enero de 2006).

Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historia de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rivero, Isabel (2003). Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. *Athenea Digital, 3*, 1-13. Disponible en: http://antalya.uab.es/athenea/num3/rivero.pdf (Extraído el 1 de abril de 2007).

Rodríguez, Angel (2002). Del racismo del miedo y el miedo al racismo. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social, 1* (2). Disponible en: http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n2/articulo1.html (Extraído el 1 de mayo de 2006)

Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Ruiz, Ignacio (1998). La investigación cualitativa. Dónde estamos. En A. M. González. *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 65-79). Madrid: Síntesis.

SEP (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Takeyuki, Tsuda (2007). Bringing Humanity Back into International Migration: Anthropological Contributions. *City & Society, 19* (1), 19-35.

Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and politics of Recognition*. Princenton: Princenton University Press.

Taylor, Charles (2004). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Valdiviezo, Laura Alicia y Valdivieso, Luis Martín (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación, 45*, 2-12.

Valsiner, Jaan (2009). Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights. *Culture & Psychology, 15*, 5-39.

Vila, Ignasi (2006). "Identidad y cohesión social". En Esteban, M.; Ribas, J. (coord.). *Reflexiones en torno la psicología* (pp. 113-123). Girona: Universitat de Girona.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, James (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvard University Press.

Wertsch, James (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

Historia editorial

Recibido: 23/04/2008
Primera revisión: 28/04/2009
Aceptado: 05/11/2009

Formato de citación

Esteban, Moisès y Bastiani, José (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?. *Athenea Digital*, 17, 3-16. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Qual educação não seria à distância?

What kind of education is not distance education?

Marcos Adegas de Azambuja y Neuza Maria de Fátima Guareschi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

m_adegas@yahoo.com.br - nmguares@pucrs.br

Resumen

Este artigo é proveniente de reflexões produzidas sobre práticas educativas atravessadas por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), constituindo-se em uma modalidade de aprendizagem denominada Educação a Distância (EAD). Discute-se como novas perspectivas de tempo-espaço, incitadas pelas TIC's e suas reverberações na composição do social, se expressam na produção da subjetividade a partir de práticas educativas em EAD. As problematizações se criam pelo operador distância, que ganha visibilidade no surgimento dessa modalidade de educação, balizada em diferentes localidades e temporalidades das relações de ensinantes e aprendentes. Não dedicaremos olhar apenas à distância topológica sustentada pelas TIC's, já que o maior intento está na perspectiva de distância como duração. Assim, discutimos a transição que se opera em uma distância que não está mais no espaço, e sim no tempo, que é o lugar do aprender. Processos de aprendizagem se dão no tempo, tempo esse que se emancipa do movimento.

Palabras clave: Educação à distância; Processo de aprendizagem; Distância/duração; Tempo/espaço

Abstract

The present work results from critical reflections about educational practices influenced by Information Technology (IT), in particular those which constitute the learning method known as Distance Education (DE). My purpose is both to problematize and to discuss how new understandings of space-time inspired by IT and its social effects are expressed in the production of subjectivities as result of DE practices. These problematizations are created using the conceptual tool distance, which gains visibility with the rise of this educational method in various time and places in instructor relationships. Our main focus moves beyond looking at distance in the spatial or geographical sense that IT sustains, to view distance as (temporal) duration, posing questions about time in relation to learning. We will attempt to understand the transition taking place as distance no longer occurs in space. The learning process happens in time, time which is now divorced from movement.

Keywords: *Distance education; Learning process; Distance as duration: Space-time*

Pensar aprendizagem implica perspectivismo, pensá-la de outros lugares, ângulos, olhares vários não referenciados apenas pela Educação, talvez indiretamente pela Psicologia e mais pela Filosofia. Não é de qualquer modalidade de Educação que partem nossas idéias, ainda que pudesse ser assim, mas de um contexto em Educação a Distância (EAD) mediado por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's). Tampouco seria de qualquer Psicologia, pois falamos de um território psi transversalizado por questões sociais, por modos de subjetivação, pela perspectiva da produção da subjetividade. E, é claro, não se trata aqui de qualquer Filosofia (ou de uma Filosofia qualquer) – tratamos da Filosofia da Multiplicidade, da Filosofia da Diferença, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. As práticas educativas são problematizadas partindo do operador *distância*, cujo termo ganha visibilidade no surgimento de uma modalidade de Educação que tem como balizador as diferentes localidades e temporalidades das relações de ensinantes e aprendentes[1]. Não dedicamos somente um olhar a uma distância topológica sustentada pelas TIC's, ainda que essa tenha maior visibilidade, já que o intento

[1] Os termos "ensinante" e "aprendente", expressões usadas por Fernandez (1991), querem referir, nesse caso, posições que não remetem às funções de aluno e professor, mas perspectivas que se adotam na operação pedagógica.

está ancorado em uma perspectiva de *distância como duração*, uma problemática do tempo às questões que concernem à aprendizagem. Dessa forma, temos por objetivo neste trabalho discutir o problema da distância presente em todo o processo educativo a partir das práticas em EAD, questionando até a própria denominação de tal modalidade.

Para que o leitor nos acompanhe por este material, vale adiantar algumas pistas, indicando as duas seções na qual o trabalho se produz. A primeira delas apresenta, em uma contextura social e nas formas de produção da subjetividade, o movimento de transição da captura dos sujeitos do espaço para o tempo, ou seja, além das práticas disciplinares de confinamento, sobrepõem-se as práticas de controle em qualquer tempo e espaço. Na segunda parte, discutimos diretamente a problemática da distância como duração no âmbito da aprendizagem e mais especificamente nas relações com as práticas educativas em EAD.

Qualquer Educação não é nosso ponto de partida, se bem que, após de(s)marcar de qual território de aprendizagem saltarão nossas elucubrações, poderemos tensionar muitas educações. Para isso, fazemos uso de um ponto de vista rizomático em que múltiplas são as entradas e diversas são as saídas a serem criadas. A noção de rizoma, cunhada por Deleuze e Guattari (1995), é um termo retirado da biologia para nomear aquele tipo de caule radiciforme de alguns vegetais, que se constitui em um emaranhado de inúmeras linhas fibrosas, espalhadas em superfície, cada linha entrecruzando-se com outras, não se delimitando hierarquias entre os pontos, nem se constituindo fronteiras fixas. Temos, assim, a idéia de uma rede aberta e acentrada que, nos atravessamentos de linhas, compõe conjuntos complexos em que os componentes se remetem uns aos outros e escavam saídas para além dos próprios conjuntos.

Trata-se de uma perspectiva que contrapõe e tensiona a lógica arborescente, lógica esta que parte de um centro que se ramifica, estabelecendo e reproduzindo cópias desse tronco comum. Por mais que essas ramificações toquem áreas diferenciadas, envolvendo-se e especializando-se, todas elas mantêm uma programação central controlada onde os pontos obedecem a uma mediação de níveis determinada. Diferente é o rizoma, pois qualquer ponto se conecta a outro e as linhas compõem mapas que podem ser sobrepostos às cópias, delineando novos territórios. A cartografia assim se faz: não deixa de ser uma brincadeira, uma viagem única, criada por afetos e ressonâncias, latitudes e longitudes, mediante os quais se visualizam e se produzem linhas de fuga. É uma brincadeira o cartografar no sentido de uma *bricolagem*, na qual se vai pegando e se vai sendo pego por intensidades, vibrações, partículas atômicas, moleculares e, no acontecimento, se cria novidade, devir. Queremos dizer que a fala ou a escritura que daqui se vai produzindo é muito mais uma tentativa de liberação e de imaginação livre que partiu/parte de encontros[2]. Enfim, é uma escrita por afetações[3]. Mas, afinal, de qual território partimos e quais as desterritorializações lançadas?

A cartografia como um dos princípios de uma perspectiva rizomática[4], é uma metodologia estabelecida por Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida por outros autores como Rolnik (2006) e Kastrup (2007a,

[2] Encontro é a arte de compor relações entre os diversos modos de existir, aumentando a potência de ação desses modos (Deleuze, 2002).

[3] "Pois o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu" (Deleuze e Guattari, 1997, p. 21).

[4] O princípio de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante e decalcomania são os outros cinco princípios do rizoma (Deleuze e Guattari, 1995).

2007b). O rizoma pode ser mapeado, cartografado; tal cartografia mostra-nos que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território. O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada em uma lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas. O objetivo é, então, fazer aflorar os sentidos e problematizar o uso feito deste novo ambiente a ser habitado. Muito mais do que reproduzir como o decalque, no mapa se constrói um processo, não é ao produto que nos voltamos.

Como na cartografia não há regras a serem aplicadas e, sim, a implicação do pesquisador no trabalho de campo (Kastrup, 2007b), a que se falar, mesmo que brevemente do lugar de onde proveio este trabalho. Com a criação do Programa de EAD da PUCRS Virtual, em 2000, se descortina um campo de atuação para a pesquisa em Psicologia ainda pouco explorado na realidade brasileira. Com uma plataforma híbrida que contempla a mediação por satélite e por computador, a PUCRS Virtual faz uso de Tecnologias de Comunicação e de Informação para prover a interatividade entre alunos e professores. Os cursos oferecidos pela PUCRS Virtual na modalidade a distância têm como objetivo atender uma população preferencialmente adulta e residente distante do campus da Universidade, em Porto Alegre. Para esse público, desenvolveu-se uma proposta para EAD capaz de não somente atendê-lo em suas expectativas e necessidades, como também, de certa forma, de mantê-lo permanentemente interessado na atividade. A isso, soma-se a preocupação em propiciar uma educação em qualquer tempo e lugar através de uma arquitetura de aprendizagem apoiada na topologia de EAD. A estrutura está focada em um modelo de geração de aulas ao vivo via satélite (tele/videoconferência), dispondo o aluno, ainda, da possibilidade de gravações das aulas em CD Rom ou em Video-on-Demand, além de ter as aulas disponíveis na própria página de seu curso, em tempo real, no momento de sua realização (Medeiros e Medeiros, 2003).

Justamente pela perspectiva adotada, a Filosofia da Diferença, acabamos optando por não nos ater ao exercício de busca de materiais empíricos ou à criação de mapas dos enunciados produzidos pelos agentes envolvidos na PUCRS Virtual. O interesse, nesta escrita, não está ligado ao trabalho descritivo dessa nova modalidade de educação e das formas como os sujeitos interagem com ela, muito menos à procura de subsídios empíricos para fins de comprovação ou resposta às problemáticas expostas no trabalho. A intenção é problematizar e povoar a produção do sujeito do conhecimento atravessado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. O que vem a operar nossa cartografia é, justamente, a problematização da noção de distância nas práticas educativas em EAD, discussão que emerge de nossa experiência no Programa acima citado.

Dizemos que há, neste momento, uma importante demanda sobre os processos educativos no que concerne à atualização[5] de práticas que necessitam estar em sintonia com a contemporaneidade, caracterizada pelas transformações que se operam nos diferentes domínios de constituição dos sujeitos e do campo social. Muitas dessas demandas derivam de um novo paradigma infotelecomunicacional,

[5] "O atual é o complemento ou o produto, objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída" (Deleuze e Parnet, 1998, p. 174-175). O conceito de virtual tem, na atualidade, no mínimo, dois sentidos. Na linguagem comum, a palavra é empregada, muitas vezes, para significar a produção digital, uma presença tangível, ou seja, a realidade produzida pelas tecnologias digitais, e se confunde com o ciberespaço. Do ponto de vista filosófico, o que existe apenas em potência e não em ato é virtual. Virtual, portanto, não se opõe ao real, e sim ao atual, já que essas singularidades em potência estão sempre a reverberar em nossa existência.

que interpela a constituição dos sujeitos e a própria organização social e cultural. O atravessamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação é um fato concreto que tensiona os processos educacionais. O modo pelo qual essa incorporação de tecnologias se faz no processo educativo é tema fundamental, cabendo um olhar atento e reflexivo sobre possíveis problematizações geradas pelas TIC's e os modos como repercutem nos processos educativos. E mais: quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996, regulamentada pelo Decreto 2.494, de 10.02.1998.) institui no Brasil a Educação a Distância como uma modalidade de ensino, cria-se um território privilegiado para pensar e articular essas potencialidades.

Ao falarmos de Educação a Distância, hoje, deparamo-nos com um mundo da era digital, dos tempos da informática, da convergência de mídias e, no caso, da junção de três tecnologias integradas em uma mesma máquina: o computador, o telefone e a linguagem áudio-visual, cuja expressão mais conhecida é a televisão, embora haja importantes distinções entre uma e outra. Ou seja, na Educação, não é a linguagem televisiva que assume papel preponderante, pois esta é, na maioria das vezes, superficial e descartável. A junção de recursos de áudio e vídeo para um fim educativo nutre-se de códigos diferentes que implicam real interatividade, troca e cooperação em uma época povoada por uma diversidade de signos e sentidos, propensos a mudanças rápidas e imprevisíveis. O homem/a mulher que vivia em uma sociedade local passa a viver em uma sociedade mundial, pois nosso planeta *encolheu* com o surgimento dessa série de tecnologias que criaram uma rede de fácil comunicação de massa. Importa salientar que, dessa forma, a Educação pode acontecer em qualquer tempo e de qualquer lugar, não interessando mais onde se encontram aluno e professor no plano espacial, desde que se utilizem dessa maquinaria que ora se incorpora às práticas educativas.

As problemáticas de uma distância topológica no nível educacional, ou seja, das discussões acerca da organização dos tempos e espaços no âmbito escolar são aparentemente suplantadas pelas TIC's. Não há mais uma distância espacial entre os agentes envolvidos, pois, tal qual rizoma, todos os pontos são conectáveis uns aos outros. É claro que não estamos aderidos à ingenuidade de não perceber a criação concomitante de nós arborescentes ou mesmo uma estratégia de controle que se utilize da lógica de uma teia sem centro nessas redes. Não podemos negar também que a disciplina não se estabelece somente no confinamento do sujeito em um espaço delimitado, pois as Tecnologias da Informação e da Comunicação trazem a possibilidade de domínio generalizado do território mundial.

Do espaço para o tempo: sobreposições entre disciplina e controle

A temática sobre a qual queremos discorrer em um primeiro momento refere-se ao movimento de sobreposição da distância espacial e da distância temporal que se opera na sociedade contemporânea. Estamos imbricados na sociedade disciplinar e na sociedade de controle, na disciplina dos corpos que se manifesta no interior de espaços fechados e no controle dos corpos, que passa a operar *a céu aberto*. As distâncias espaciais, de certa forma, se esmaecem no mesmo instante em que as distâncias temporais são redimensionadas aos modos de produção de subjetividade.

O que a sociedade disciplinar (Foucault, 1977) produziu foi a condição de organizar e distribuir indivíduos em um mesmo espaço – distribuição minuciosa de cada um, posicionado espacialmente em seu lugar, seja por, entre outras possibilidades, seu grau de conhecimento, sua condição de saúde, seu cargo no

trabalho ou seu papel na família. Com linearidade evolutiva, linha dura[6], cada indivíduo passa de um estágio para outro, de uma série a outra, da família para a escola, da escola para o trabalho, etc. Em cada espaço, em cada momento delimitado, estão postas as condições de possibilidade do indivíduo, tanto para manter-se em um mesmo estado e não regredir na escala, quanto para chegar ao máximo do rendimento exigido de modo a ultrapassá-lo.

Mas não é somente isso: a partir do confinamento dos corpos no espaço, fixam-se ritmos a fim de automatizar as atividades nesses diferentes locais. Determinam-se tempos fixos para os fazeres, o que impede uma apropriação em um nível de experimentação criativa do tempo, pois todos os espaços de tempo já estão esquadrinhados, desenhados *a priori*. Portanto, não são erigidos somente um tempo e um espaço para se estudar, para se trabalhar, etc., nem um tempo de cada processo vivido dentro desses espaços, por exemplo, a hora do trabalho, a hora do intervalo, a hora de ir para a casa, a hora de acordar, a hora de voltar ao trabalho. Assim, entendemos que a disciplina não é somente uma forma de controle espacial, mas também de controle dos tempos que se desenrolam dentro de determinado espaço. As distâncias espaço-temporais estão bem demarcadas, os pontos de chegada e de partida são preestabelecidos para que se inscrevam as linhas.

Gilles Deleuze (1992) aponta para uma nova axiomática do social – a sociedade de controle – que vem como uma sobreposição à sociedade disciplinar, um outro estrato nessa superfície do *socius*, não se tratando, dessa forma, de uma transição no sentido de sair de uma situação para outra. Ocorre que, pelo avanço técnico-científico, não há mais necessidade de muros para exercer poder, prefigurando-se o controle contínuo e a comunicação instantânea. Isso permite que as instituições ditas em crise (hospitais, escolas, prisões, etc.) não implantem primordialmente seu domínio em um meio fechado, isto é, não confinem o sujeito no espaço, mas sim no tempo. A lógica disciplinar segue em uma volatilização e imaterialidade do poder capitalístico[7]. A educação distingue-se cada vez menos do meio profissional, e, assim, criam-se a formação permanente e o controle contínuo para substituir o exame. Para a sociedade disciplinar, as máquinas energéticas; para a sociedade de controle, as máquinas cibernéticas e os computadores.

A lógica disciplinar, que se constituía em uma dimensão material – partindo de um prisma da visibilidade tanto de onde se situa o poder quanto a quem se está controlando, distribuindo os corpos no espaço e ordenando-os no tempo –, não mais dá conta de um aumento de produtividade dos corpos no plano socioeconômico. Nesse sentido, a disciplina apodera-se da dimensão imaterial, não funcionando somente como uma exterioridade que se presta a controlar, atingindo, de maneiras mais sutis, o próprio modo de existência do indivíduo. Por isso, falamos em termos de uma pulverização da disciplina na sociedade de controle, já que o exercício de assujeitamento se faz também na interioridade no que se refere à homogeneização de nossos modos de pensar e ser.

[6] Essas linhas de segmentaridade duras ou molares são as linhas de composição ou determinação dos mais variados segmentos, que vão de um segmento a outro. Há, também, linhas mais flexíveis, linhas moleculares, sendo elas precisas, porém, menos visíveis. Por essas linhas, passam os devires. Por fim, temos a linha de gravidade ou celeridade, que nos carrega através dos segmentos, dos limiares para o desconhecido. É a linha de fuga (Deleuze e Parnet 1998; Deleuze e Guattari, 1996).

[7] Félix Guattari (1986) usa o sufixo “ístico” como uma expressão que abrange os mais diversos estratos da sociedade, mesmo aqueles que se colocam contra o capitalismo. Não há uma diferença balizadora dessas sociedades sob o prisma da produção da subjetividade, determinando questões de nível político e econômico da sociedade como um todo, bem como os mínimos fazeres do cotidiano.

O panóptico de Bentham (Foucault, 1977) continua vivo, prossegue com sua maquinaria dissociativa de quem vê e não é visto, para aqueles que são vigiados sem saber por quem e por onde, mas não mais se constituindo em um aparelho arquitetural: o movimento da sociedade disciplinar na sociedade de controle ocorre quando o panoptismo passa a funcionar como máquina abstrata. Se, na sociedade disciplinar, tínhamos a imagem da toupeira que escavava suas tocas, seus buracos, passamos agora para a imagem da serpente que desliza, se contorce e se retorce a partir de discretas interligações entre seus anéis (Deleuze, 1992). Assim, a questão de como criar um espaço útil para uma quantidade de indivíduos, cada um com suas singularidades e desejos, se mantém, mas, na sociedade de controle, pode ganhar uma mega-abrangência, uma territorialidade total, já que esse espaço útil atinge o sujeito esteja onde ele estiver. Enfim, essa territorialização faz correlações diretas com as operações temporais e, nesse sentido, falamos de um novo tempo de aprendizagem.

Percebe-se que há riscos no atravessamento TIC's e Educação quando impera uma lógica arborescente, que ramifica seu conhecimento a partir de centros de saber. Contudo, note-se, tem-se um centro de saber e transmissão de conhecimento que não mais se pode encontrar territorializado em um plano físico, mas sim em um plano temporal, nos processos de subjetivação. Uma estratégia retirada dos campos de batalha foi utilizada para a idéia de transmissão da mídia eletrônica (aqui, especificamente, rádio e televisão): o *broadcasting*. Transmite-se informação para os mais diversos pontos, mas a lógica dominante é a de recepção, e não a de conexão. A estratégia de *broadcasting* provoca uma sensação de que todos estão conectados, já que quem define a realidade, quem diz o que existe e o que deixa de existir, quem coloca a agenda de discussão, o que e sobre o que falar é um sistema central de informações.

Hakim Bey (2001), logo nas primeiras páginas de seu livro *Zona Autônoma Temporária*, conta-nos da falência, na atualidade, de uma utopia pirata, pois não há mais território sequer, não existe um pedaço de terra no planeta em que se possa circular livre de qualquer tipo de controle e de governo. A experiência da autonomia, nesse sentido, das histórias de piratas e corsários do século XVIII, esses que viviam "fora da lei" e de qualquer governo nas ilhas onde pisavam e escondiam seus tesouros, ficou apenas no passado. Todo o território planetário foi rastreado – atualização do satélite espião. Isso leva-nos a pensar nos imbricamentos entre as TIC's, essas novas modalidades de transmissão e armazenamento da informação, e as estratégias dessa modelização da subjetividade, que ganham proporções mundiais.

Deleuze (1992) – este que nos alerta para as novas tramas da contemporaneidade – é quem nos lança aos outros caminhos de possíveis traços, direcionando seu olhar para o que a própria tecnologia traz em sua criação: a presença do vírus e da pirataria nos computadores. A sociedade de controle, ela mesma, utiliza-se de vírus para infiltrar-se e corromper as formas institucionais que a cercam, mas é o próprio vírus que pode servir de arma para causar interferências e distúrbios nas maneiras de dominação que essa axiomática do social cria. O aparelho de estado procura perpetuar e expandir seus espaços de domínio, porém, a máquina de guerra provoca as rupturas e as múltiplas saídas. As linhas moleculares agitam e afetam as estruturas em formação.

Usando a idéia de vírus como possibilidade de desconstituir o que está programado e seguindo o pensamento que estamos mapeando até o presente momento do texto, podemos afirmar que, com a aceleração científica e tecnológica, nossa capacidade de ação aumentou em uma esfera global sem precedentes, ocorrendo uma expansão da dimensão espaço-temporal dos nossos atos. Anteriormente,

contudo, era possível correlacionar diretamente os atos sociais e suas causas e efeitos em uma mesma dimensão espaço-temporal. A tecnologia, atualmente, extrapola a lógica linear, de um ponto a outro, entre um ato e suas conseqüências, esmaecendo-se esses tipos de conexões. Sendo assim, da mesma forma que o controle pode se generalizar por sobre nações e continentes de modos cada vez mais sutis, as possibilidades de liberação, de novas articulações e composições sociais são potencializadas (Lévy, 1999; Santos, 2001).

Percebe-se uma rede mundial, aberta e inclusiva que nos leva a visualizar ao menos dois movimentos de globalização: por um lado, temos uma territorialização total de hierarquias e divisões que assegura a ordem mediante novos mecanismos de controle e conflito constante; por outro, essa rede cria novos circuitos de cooperação e colaboração que se estendem por quaisquer fronteiras, agenciando uma multiplicidade de encontros imprevistos. É ainda a imagem da internet que melhor expressa tal processo, já que ela se apresenta como uma rede infinita, de infinitos e distintos nós que, apesar de tais distinções, estão conectados em uma mesma teia emaranhada. Sendo assim, diferentes grupos e indivíduos podem se compor em redes de tensionamento fluídas[8] (Hardt e Negri, 2005).

Desponta a EAD como um lugar de possibilidades para acompanhar possíveis tensões e torções em relação à educação e à aprendizagem, já que ela se vale de hipermídias, redes de comunicação interativas e tecnologias intelectuais da cibercultura. O saber passa a verter como um saber-fluxo, e a informação é gerada, criada e distribuída em uma velocidade inimaginável. Vê-se, cada vez mais, uma mobilidade em relação ao trabalho, que não fica mais posto um caminho linear de aprender, trabalhar, transmitir e produzir conhecimento, rompendo-se a noção convencional de que a aprendizagem antecede o trabalho e movendo-nos em direção a reposicionamentos em nossos pontos de vista. Além disso, as tecnologias intelectuais que o ciberespaço comporta e gera são capazes de exteriorizar, amplificar e modificar nossas funções cognitivas. Estamos vivendo novas formas de acesso à informação, bem como novos estilos de existência (Lévy, 1999).

Pois é nesse momento que precisamos nos indagar sobre as potencialidades criadoras, microvirtualidades ainda não atualizadas para a produção de singularidades[9]. Interessa-nos agarrar os acontecimentos[10] e definir linhas de fuga. O que há de novo nos modos de ser e habitar, quais devires borbulham e fervilham na produção da subjetividade? Não estamos à procura de revoluções, mas daquilo que Bey (2001) denomina levante – "momentos de intensidade que moldam e dão sentido a toda uma vida" (p. 16). Sabemos que estão por aí, falta elevá-los às altas potências!

Para que possamos passar para próxima seção, cabe reunir o que foi dito até agora preparando, assim, a discussão sobre a distância como duração. É necessário perceber que as amarras aos modos de

[8] Essas redes de tensionamento fluídas são problematizadas pelos autores a partir do conceito de multidão, como um projeto que nos desafia a pensar uma multiplicidade social, comunicando-se e atuando em comum, conservando suas diferenças internas em prol de uma alternativa, que nasce dentro do que eles chamam de Império, para uma democracia global.

[9] Para Gilles Deleuze (1974), "A singularidade é essencialmente pré-individual, não pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e às suas oposições" (p. 55).

[10] Deleuze (1992), lembrando a obra *Clio*, do autor Péguy, diz que "(...) há duas formas de considerar o acontecimento, uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades" (p. 211).

subjetivação contemporâneos circulam muito mais em uma dinâmica temporal, um processo que se desenvolve nos sujeitos em um plano de interioridade, de autovigilância e também através do modo como se compõe a sociedade de controle. A intenção desta primeira parte foi de situar a contextura na qual as práticas educativas em EAD e também os processos de aprendizagem estão submersas. Para operarmos algum deslocamento a tal assujeitamento sugerimos que seja preciso colocar um novo olhar que crie movimentos não relacionados às questões espaciais, mas sim ao tempo, não sobre uma distância entendida como um espaço entre um ponto a outro, mas sim, uma distância como duração. A distância da qual querermos falar é aquela que provoca a aprendizagem, ou ainda, é um elemento constitutivo de todo processo educativo, se entendermos que este processo implica um movimento de deslocamento de si.

A distância como duração: o tempo e seus entrelaçamentos com o aprender

Envolvemos-nos com a idéia de distância como duração no intento de provocar linhas de fuga, produzindo os movimentos infinitos do pensamento, invocando, assim, novas maneiras de se pensar a aprendizagem. Já que Deleuze (1999) sintetiza a tese de Bergson sobre duração em "a duração *é o que difere de si*" (p. 103), dizemos de antemão que aprender/pensar nessa perspectiva é produzir diferença, escapando a qualquer tendência dialética e transformando o ponto de vista do negativo. Seguindo este sentido, poderíamos arriscar dizer que este operador distância deveria ser o principal dispositivo analítico de toda e qualquer pesquisa, se nós entendemos por distância este deslocamento que se produz em relação àquilo que é tido como natural e evidente: o deslocamento produz diferença[11].

Para isso, há que se colocar os problemas em função do tempo, promovendo a liberação deste em relação ao espaço, encontrando somente assim diferenças de natureza, não de graus. Diferença de natureza é a diferença interna de determinada coisa, e não o que se diferencia a partir de uma exterioridade, ou seja, duração é o que difere de si e em si mesmo. A própria natureza da duração é diferença e, portanto, indivisível, mas, ao dividir-se, já mudou de natureza. Portanto, o que difere não são as coisas, nem os estados de coisas, mas o virtual que cada atualização carrega – este campo movente de singularidades pré-individuais que assegura sua situação no devir.

É, pois, por um devir vírus que invadimos os pensamentos sobre Educação a Distância e, tal qual vírus, procuramos corromper a programação, a imagem de pensamento, provocando disjunções, abrindo frestas, permitindo a entrada e saída de novos ventos. Um vírus não pede licença, apenas afirma sua existência! E a afirmação virulenta que vamos lançar é a de que *qualquer Educação é à Distância*. Entretanto, como estamos tentando tecer, não falamos mais de uma distância topológica, pois, como bem expõe Margaret Wertheim (2001),

> O "espaço" interconectado da rede global de computadores não está se expandindo em nenhum domínio previamente existente (...) Cada dia milhares de novos nós ou "sites" são acrescentados à Internet e outras redes afiliadas, e com cada novo nó o domínio total do ciberespaço aumenta. O que cresce neste caso não é volume geométrico – no entanto, é uma *espécie* de volume (p. 163).

[11] Como diria Deleuze (2000) em *Diferença e Repetição*, o deslocamento coloca a questão de uma *diferençação* das posições ocupadas em diferentes momentos, qual seja o virtual, e da *diferenciação*, que é a atualização do virtual.

Em toda Educação, o operador distância está presente, não como uma distância física, como no caso de EAD, mas em distância temporal, distância como duração – é a essa espécie de volume que nos voltamos –, sempre necessária ser experenciada para aproximar o aprendente do conhecimento. Notem que há um jogo de palavras, que será possível capturar ao longo do texto, no qual o movimento entre o não-saber e o saber se faz a partir de um distanciamento que aproxima e de uma aproximação que distancia. Não falamos de uma aproximação a conhecimentos formais ou determinados por uma educação – estamos sempre sendo colados nestes. Dizemos de uma aproximação às singularidades da aprendizagem, que se dá em uma distância como duração. Portanto, distância e proximidade são termos, ou melhor, expressões da aprendizagem.

Não nos interessa demonstrar que a aprendizagem pode se dar tanto a distância quanto presencialmente e nem mesmo afirmar qual das duas modalidades é mais eficiente. Não descartamos que a relação face a face, a proximidade física entre ensinantes e aprendentes, a vinculação e a afetividade que essa forma de educação proporciona seja altamente efetiva nas relações do aprender. A EAD traz à tona a problemática de que a aprendizagem não ocorrerá somente e necessariamente em uma relação de aproximação física entre os corpos. O aluno pode aprender na ausência ou na presença do professor e de seus colegas. Mais que isso, o que a EAD potencializa é justamente a noção de distância, entregando-nos a possibilidade de questionar as implicações desse operador em relação com a educação. Além disso, aproveitando a idéia do ciberespaço, que não deixa de ser um rizoma digital, os tempos de aprender não têm mais uma cronologia, já que uma grande carga de informações está disponível a todos[12] e as possibilidades de se aprender o que se deve ou não para determinada etapa da vida são infindas.

Os artifícios de controle do professor na relação face a face, como a chamada e *o olho no olho,* são tensionados pela experiência da *tele-presença*, isto é, a possibilidade de os agentes envolvidos no cenário educativo utilizarem-se das TIC's para dar visibilidade, que não só presenciais, às suas idéias, práticas e, por que não dizer, a sua existência através de ambientes virtuais de aprendizagem. Em uma tele-presença tanto síncrona quanto assíncrona, não se tem necessariamente hora marcada para aprender e ensinar.

Paralelamente a isso, Medeiros, Pernigotti e Vargas (2003) trazem uma experiência em que o professor é descentralizado de sua suposta posição de organizador de uma ferramenta, como o fórum de discussão. Devires minoritários e majoritários entram em jogo, quebram-se pré-concepções do que significa ser professor. Abrem-se planos onde as potências afetivas disparam e constróem territórios, se desterritorializam outros e a produção de singularidades se faz em uma dimensão colaborativa e de aceitação das diferenças. Sob a perspectiva da EAD como uma máquina social geradora de tensões e torções, podemos pensar e trazer à luz devires como *performer*, tele-presença, *team work*, *designer*,

[12] Sabemos da produção de desigualdades que o alto grau de desenvolvimento tecnológico de alguns países pode trazer e do abismo entre os que têm acesso à tecnologia e os que não têm (Cádima, 1996). Contudo, pode-se perceber, este trabalho trata as TIC's como potência geradora e criadora de perspectivas outras para a produção da subjetividade.

artesão, pois a perda do *olho no olho*, a inclusão de novos personagens na cena educativa, a explosão da sala de aula e a mudança de suporte do material didático entram em movimentos moleculares de múltiplas intensidades e fluxos, gerando novas posições para/entre ensinantes e aprendentes (Pernigotti, 2004).

É sobre o exato instante dessas aberturas aos devires que nos empenhamos em discorrer! Sobre essas aberturas, pouco interessa as dimensões de largura, altura e profundidade. A forma perde sua importância quando se entra em uma lógica das conexões, em que o único elemento constitutivo é o nó. Nossa atenção está atraída pelas possibilidades de aberturas de uma distância como duração, onde há um todo aberto, sistemas acentrados, "quer dizer, redes maquínicas de autômatos finitos (rizoma)" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 28). Ganha-se consistência nessa perspectiva através da capacidade de proliferação que se dá *entre* os mais diversos nós, conforme seus componentes vão se vinculando em relações de vizinhança, compondo conjuntos. Vizinhança, aqui, não no sentido geométrico, determinado por seus limites externos, e sim de uma geometria variável, que se define por seus pontos de convergências e de bifurcações – "uma transdução de estados intensivos substitui a topologia (...)" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 27). Esses conjuntos compõem-se e decompõem-se de acordo com as negociações territoriais de espaço-tempo dos diversos fluxos que se atravessam, sejam eles políticos, econômicos, culturais, etc.

Viver a distância, nesse sentido, é extremamente desterritorializante. Distância é um operador, um termo, uma experiência que se imbrica diretamente nas relações das relações, ou seja, não só entre sujeitos, mas entre as palavras, as imagens, as intensidades, as profundidades, as velocidades e as lentidões, os movimentos e os repousos – um território povoado de singularidades pré-individuais. De um ponto a outro, marca-se uma distância. As distâncias fazem-se no momento em que há um deslocamento, um ponto, um percurso, uma linha. No ciberespaço, os pontos não estão dados *a priori*. E mesmo se tivéssemos um começo e um fim, há um caminho desviante de começos e fins. É a hipertextualidade do ciberespaço que atualiza a noção "onde cada ponto funciona segundo sua própria potência de criação e difusão de informações e conhecimentos. Movimentos esses que põem em xeque as idéias de origem e princípio e, também, criam novos suportes para a produção de conhecimento" (Pernigotti, 2003, p. 271-272).

Então, aquele que se inicia na arte de navegar e/ou surfar no ciberespaço (Lévy, 1999), conectando-se aos múltiplos nós – para frente e para trás, por um lado e por outro –, paralisa-se em certo instante, atônito em frente à tela do computador, e se pergunta: *Onde estou? Me perdi. Como voltar ou avançar?*

O movimento que vinha encadeado e tinha certa ordenação espaço-temporal vê-se revirado, perde seu eixo. A linha dura do movimento, do movimento que envolve o tempo, de um começo, meio e fim, se esmaece, e agora aquele que navega e/ou surfa está no meio, no meio do caminho, no meio de algo. Passado, presente e futuro não seguem uma linha reta. Aquele que se guiava por um tempo cronológico (dos calendários e dos relógios), que prosseguia em um tempo natural e biológico (das estações da vida), que respeitava os tempos de aprender, que seguia todo um movimento da vida, vê-se instado a

perguntar onde foi parar. Algum de seus movimentos escapou dessa seriação; foi dado um passo em falso, e o movimento torna-se aberrante, assustador. É esse movimento percebido como bizarro que libera o tempo na medida em que este se libera do movimento a que antes se subordinava (Pelbart, 2004).

A aprendizagem dá-se tão somente nesse tempo quando o tempo se emancipou do movimento. São experiências que estão sempre beirando, sempre à margem, sempre à deriva, que procuram, nessa vida de fronteira, conviver com as angustiantes incertezas dos limites entre o ser e o fazer. Ser desterritorializado, sair de um território, perdê-lo, ficar em suspensão diz um pouco do processo vivido. Queda de referências, busca de outras, olhar com outras lentes, deslizar e rodopiar: frases que expressam os modos de passagem implicados no acontecimento provocado neste trabalho. É, pois, nesse momento decisivo, quando o navegante-surfista-aprendiz se perde do movimento concatenado, que uma infinidade de mundos lhe comparecem a um só tempo. Em um só tempo, duração – que é Todo – o navegante-surfista-aprendiz procura voltar ao início, procura resgatar ao presente o passado que lhe havia trazido até ali, forçando uma contração entre passado e presente. Nessa tentativa, percebe que não é aquele passado que retorna – parece que esqueceu o passado que buscava – e logo é acometido por um passado que não conhecia, que não vivera, ocorrendo-lhe um novo mundo em seu presente, um mundo que, para ele, aprendiz, teria uma origem muito mais futurística.

> Quando dizemos que uma tal abertura faz as imagens se comunicarem com um passado imemorial, ou com o futuro longínquo, é porque esse Todo põe em relação justamente esses pontos distantes no tempo cronológico mas coexistentes no Tempo concebido como uma Terra mais profunda que toda a cronologia, substância não estratificada. (...) O tempo é exatamente a transversal de todos os espaços possíveis, inclusive dos espaços de tempo (Pelbart, 2004, p. 6-7).

Essa trama rizomática de tempos pode soar como falha para aquele que vive somente sob linhas duras e binarismos. Um estranhamento, um passo em falso fica, dessa forma, entendido como erro, algo que desviou do caminho correto, que destrilhou as amarras do pensamento iluminado. A máquina binária atende por um procedimento de perguntas e respostas pré-formadas – fazem-se interrogações a partir de um mapeamento de prováveis respostas, segundo significações dominantes – de tal sorte que muito do que nos passa não é acessível, é filtrado, é escaneado como em um antivírus (para utilizar uma imagem da informática). O erro é eliminado e mantido como falso, pois distancia do caminho determinado/determinante. Na programação binária, já estão distribuídos os papéis: o sujeito é lançado e identificado no muro branco e capturado no buraco negro, fazendo com que a subjetividade se produza ou se consuma dentro de um campo desejante estabelecido de antemão. Podem-se transpor certos níveis sempre seguindo determinados traços que etiquetam e capturam novamente e mais uma vez (Deleuze e Parnet, 1998). O que se percebe aqui é um não-distanciamento de uma lógica identitária. A

subjetividade é envelopada para que se mantenha o controle e se produzam sujeitos assujeitados, subjetividades em decalque[13].

Acontece que colocar o problema da distância em relação ao espaço nos permite somente elencar as diferenças de graus das coisas, a homogeneidade do espaço funciona por diferenças numéricas, quantitativas. Diferença de grau é aquilo que se divide e não muda de natureza, é o atual que não tem virtualidade – "o modelo do que se divide sem mudar de natureza" (Deleuze, 1999, p. 30). Seguindo esse pensamento, o tempo mantém-se prisioneiro do espaço, como se este último sempre tivesse existido e o primeiro aparecesse como mais uma dimensão do espaço[14]. *Qualquer educação é à distância*, mas, ainda aqui, as posições entre ensinantes e aprendentes compreendem-se em distinções numéricas, são tipos, são formas possíveis de se medir, quantificar, pesar para ser mais ou menos em relação a alguma coisa. Encaminhamo-nos a um modo de entendimento do erro como aquele que nos indica – e podemos dizer até que nos ensina – o que é certo e o que é errado dentro de um espaço de tempo. O esforço da educação está, assim, na valorização dos modelos e no empreendimento de distinguir quais as cópias mais fidedignas aos padrões e de criar ferramentas que auxiliem na manutenção e no aprimoramento dessa imagem de pensamento. O exercício dá-se no processo de realização das possibilidades (par possível-real), ou seja, de um conjunto dado, trabalha-se com a semelhança e a limitação. O que se realizam são as possibilidades dadas *a priori*. Ainda nesse momento, é somente isso que nos distancia, afinal, nos diferencia entre uns e outros.

Entretanto, é justo no erro – identificado pelos aparelhos de poder como aquilo que tira a boa-vontade do pensador de sua busca pela verdade – que devemos nos envolver e enaltecer. Um deslize, um tropeço, um fraquejar não faz a todo instante parte de nosso cotidiano? Mais que isso, todos esses lapsos, atos falhos, gagueiras, estados oníricos, alucinatórios, hipnóticos, amnésicos, delirantes, todos esses movimentos aberrantes fazem parte e são a própria cotidianidade. Todos esses erros são as afirmações do falso – vontade de potência, que briga contra a disciplina e o julgamento, já que é devir, é luta de forças – e a *prova* de que precisávamos para pôr em xeque a busca desenfreada pela verdade, enlouquecedora aproximação com o verdadeiro (Pelbart, 2004). A errância, em sua potência e positividade, leva-nos a um desprendimento sensório-motor, liberando-nos das amarras do presente, provocando uma abertura a um passado enquanto virtualidade. É por uma coexistência virtual (Deleuze, 1999), coexistência de mundos, que o presente se multiplica, se torna potência do novo.

Para falarmos desse presente que se bifurca, presente que se multiplica, que invoca uma narrativa em forquilha, voltamo-nos mais uma vez para a imagem da internet. O navegante-surfista-aprendiz entra em contato com pessoas, com informações, com entidades. Delimitam-se ambientes de aprendizagem, mas por intermédio de máquinas conectadas por fibras óticas ou ondas, que digitalizam imagens, sons,

[13] A lógica da árvore (...) "consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21).

[14] Sobre o tempo como quarta dimensão do espaço e o misto entre tempo e espaço (cf. Wertheim, 2001, p. 139-162 e Deleuze, 1999, p. 68-71).

textos. Ao teclar, alguém responde: "*Quem está aí? Como é? De onde vem?"* Nunca se saberá ao certo quem fala, lê, escuta por detrás da tela; da mesma forma, a dúvida recairá sobre aquele que se encontra em frente à tela – questiona seu jeito de ser por utilizar-se de outras formas de se relacionar, transmitir e armazenar conhecimento. Perde-se a confiabilidade, como se a proximidade física trouxesse maiores garantias sobre quem somos, o que pensamos, como nos comportamos. Mas é justamente essa zona de indiscernibilidade que nos propicia incluir *n* possibilidades nas nossas formas de existência subjetiva.

O navegante-surfista-aprendiz passa a viver o tempo como uma multiplicidade em que, entre passado e presente, não existe sucessão, não há como recompor um no outro e nem mesmo existe um antes e um depois, mas sim coexistência entre eles (Deleuze, 1999). O presente é atualização de um passado entendido como virtual. O passado não cessa de ser, ao passo que o presente não pára de passar. As experiências do presente ou as experimentações atuais estão mergulhadas no virtual. Nesse momento, a linha de fuga que salta da imagem de pensamento para perturbá-la é que a duração é, em um só tempo e mesmo tempo, a coexistência virtual de todos os graus. Duração é isso: a experiência do múltiplo como substantivo. A cada presente, a cada atualização, as coordenadas não se dão de um ponto, mas de linhas, de uma trama, de um agenciamento, de uma multiplicidade "que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 17).

Qualquer educação é à distância, mas quando o problema da distância é colocado em função do tempo, distância como duração, tanto a natureza da distância quanto a natureza da própria educação modificam-se. Para distinguir-se o que está distante e o que está próximo, não basta o conhecimento da forma, não basta medir os pontos, posto que sempre relativos e mutantes. Interessa distinguir os tipos de multiplicidades que coexistem; e, para entender quais as distâncias, quais as diferenças entre uma coisa e outra, não basta compará-las, resta o olhar *entre* essas coisas – *intermezzo* –, o encontro como a experiência do *entre*. É no encontro que se produzem multiplicidades, é nele que se visualizam as diferentes multiplicidades. Como seriam as distâncias em um rizoma? Linhas, muitas linhas que compõem conjuntos, que não estão preestabelecidos e não têm uma finalidade. Alguns elementos saltam de um conjunto a outro, aliam-se, constituem outros. Não há como medir, há apenas velocidades e lentidões, jogo de intensidades, provocação de devires. É disso que falamos.

A educação, ou melhor, a aprendizagem faz-se também nesse jogo, processo de despersonalização daqueles que se põem em relação. Não importa a que distância nos encontramos de determinado ponto, de determinado saber, quanto tempo vamos demorar para chegar, aonde vamos chegar. O relevante é como nos movimentamos em determinadas distâncias, como as articulamos no *entre,* nos espaços de saber e não-saber, como podemos modificá-las, como nos relacionamos com tais distâncias. A distância como duração no imbricamento com a educação problematiza a aprendizagem como o processo que nos força a pensar pela diferença, quer dizer, provoca o estranhamento ao que nos está naturalizado, ao que nos é familiar. Estranhar, despersonalizar, forçar o pensamento a descolar-se da imagem de

pensamento que funciona pela semelhança, pela homogeneização, pela recognição – é essa distância que nos encaminha para a criação, em suma, para a produção de diferença.

Foi pelo tensionamento incitado por uma das muitas possíveis formas de equacionar processos educativos de Educação a Distância que buscamos expressar e dar visibilidade a uma concepção de aprendizagem que se institui a partir de lógicas não-dicotômicas, mas proliferantes, que se problematizam quando há um distanciamento do fluxo de modelização da subjetividade, da lógica identitária, privilegiando e enaltecendo os múltiplos caminhos de construir as diversas relações dos sujeitos com o conhecimento.

Para finalizar

Este trabalho buscou sempre fazer acontecimento, esse sempre foi o propósito. Entrar em uma história e tirá-la de seu eixo de tempo que conta os fatos em ordem cronológica, que procura exercitar a memória para prever e avaliar o futuro. As histórias e seus muitos efeitos – estados de coisa físicos e sensíveis – estão sempre banhados por um conjunto de singularidades que, se nos permitirmos adentrar, são histórias fora do tempo, devires que nos passam para uma vida em experimentação.

É claro que esta experimentação (Deleuze, 1992), mesmo que não faça parte da história, precisa da história para existir, pois nela compõe e decompõe, torna-se passado e presente ao mesmo tempo e em tempos adversos. Assim, as experimentações deste texto, ou melhor, os acontecimentos funcionaram não na tentativa de se explicar por seus estados de coisa, como, só para exemplificar, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, os professores ou os alunos em Educação a Distância. Os acontecimentos “se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (Deleuze, 1999, p. 218).

Procuramos esses instantes justamente problematizando aquilo que se entende por distância. Em seu campo de singularidades, puxamos fios de atualização impensados, retirando a distância do espaço, das medidas de um ponto ao outro, e colocando-a no tempo que não pertence ao espaço, um tempo genuíno, poderíamos dizer. Pensar o operador distância movimenta muitas noções e permite-nos deslizar por questões relativas à educação, à aprendizagem e à produção da subjetividade.

Assim, este é o momento de frisarmos que o operador distância é um elemento constitutivo de todo processo educativo. Neste caso, é de suma importância apontar que não é a EAD quem introduz o problema da distância na Educação. Ao contrário, a questão topológica colocada pela EAD a partir de novas coordenadas espaço-temporais deveria tão somente trazer para a discussão o problema da distância presente em todo o processo educativo. Sem a distância entendida como a produção deste deslocamento de si não poderíamos falar de um processo educativo propriamente dito. A aprendizagem, mesmo quando nos referimos a uma educação presencial, não se dá necessariamente no espaço físico da sala de aula tradicional ou na presença do professor. Aprende-se no momento em que algo passa a fazer sentido: é aí que se produz um deslocamento e uma diferenciação em relação a si mesmo. Dessa

forma, não é necessariamente o uso de uma tecnologia que vai possibilitar este deslocamento, uma vez que para tanto é necessário algum tipo de agenciamento e de afecção. Enfim, neste trabalho, as práticas de educação a distância colocam em questão o problema da distância presente em todo e qualquer processo educativo.

Esta é a maior questão que mobilizou o artigo: pensar a distância como duração nos encaminhou para a entrada em um tempo liberado de espacialização, que não é, pois, um tempo das formas, coisas ou estados de coisas, entretanto atualiza-se nelas. É um tempo do plano de imanência que contrapõe um plano de organização ou desenvolvimento. O tempo é vivido pelas relações de velocidades e lentidões, de movimento e repouso, afectos, singularidades que constituem agenciamentos coletivos. Um tempo de um plano que não faz ligações do tipo passado, presente e futuro, pois essas formas não param de se dissolver para liberar tempos e velocidades. Então, é na experiência de uma liberação do tempo que podemos visualizar os devires.

Referencias

Bey, Hakim TAZ. (2001). *Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil.

Cádima, Francisco Rui (1996). *História e Crítica da Comunicação*. Lisboa: Século XXI.

Deleuze, Gilles (1974). *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, Gilles (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, Gilles (2000). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'água.

Deleuze, Gilles (2002). *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1997). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles e Parnet, Claire (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.

Fernandez, Alicia (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed.

Foucault, Michel (1977). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Porto Alegre: Vozes.

Hardt, Michael e Negri, Antonio (2005). *Multidão: Guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record.

Kastrup, Virginia (2007a). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia e Sociedade*, *19*(1)

Kastrup, Virginia (2007b). *O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção.* (no prelo).

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

Medeiros, Marilú e Medeiros, Gilberto (2003). Um Cenário Educacional para a PUCRS Virtual. In: M.Medeiros, E. Faria (orgs). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Medeiros, Marilú, Pernigotti, Joyce, Vargas, Rubem [et al]. (2003). Algo de novo sob o sol? Capturas de traçados possíveis na construção do conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades no vivido. Trabalho resultado da implantação paradigmática de programa de EAD na PUCRS, com suas conseqüentes relações de pesquisa e desenvolvimento. In: Marco Silva (Org.). Educação online, v.(1), 345-367. São Paulo: Edições Loyola.

Pelbart, Peter Pál (2004). *O Tempo Não-Reconciliado: imagens de tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva.

Pernigotti, Joyce (2004). *Um Povoamento em EAD: tensões e torções em operação. Faculdade de Psicologia- PPGP- PUCRS*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS.

Rolnik, Suely (2006). C*artografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Santos, Boaventura (2001). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Wertheim, Margaret (2001). *Uma História do Espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Historia editorial

Recibido: 16/05/2009
Aceptado: 10/12/2009

Formato de citación

Adegas, Marcos y Guareschi, Neuza (2010). Qual educação não seria à distância?. *Athenea Digital*, 17, 17-32. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/641.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E. Dunlap

The measurement of the environmental concern: A critical review of Riley E. Dunlap's work

Jose Antonio Cerrillo Vidal

Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA/CSIC)

jacerrillo@iesa.csic.es

Resumen

Después de un comienzo prometedor en la década de 1970, la sociología ambiental se enfrenta a una serie de problemas, derivados principalmente de su incapacidad de vincular comportamientos ambientalistas con los valores declarados en las encuestas (el *gap medioambiental*). Este estancamiento se debe a la escasa reflexividad teórica y metodológica de la disciplina. Aplicando el método arqueológico, este artículo analiza la obra de la principal figura de la sociología ambiental, Riley E. Dunlap, representativa de la crisis de la especialidad. El individualismo metodológico, la preferencia por el uso de encuestas a población general, la falta de un marco teórico fuerte y de atención a factores estructurales e históricos, característicos del trabajo de Dunlap y sus seguidores, parecen ser las principales causas del bloqueo de la sociología ambiental, dada su enorme influencia en la disciplina.

Palabras clave: Sociología ambiental; Método arqueológico; Nuevo Paradigma Ambiental; Reflexividad metodológica

Abstract

After a promising beginning in the 1970s, environmental sociology faces a series of problems, derived mainly from its inability to link people's environmental behavior with the values they express in surveys (the environmental gap). This stagnation is due to inadequate theoretical and methodological reflection in the discipline. Applying the archaeological method, this article analyzes the work of the environmental sociologist Riley E. Dunlap, a prominent figure and a representative of the crisis of the discipline. Methodological individualism, the preference for the use of surveys of the general population, the lack of a strong theoretical frame, or of attention to structural and historical factors - all these are faults in the work of Dunlap and his followers. It is these faults that are arguably the main causes of the impasse in which environmental sociology now finds itself.

Keywords: *Environmental sociology; Archaeological method; New Environmental Paradigm; Methodological reflection*

La consolidación del ambientalismo en amplias capas de la población, especialmente en las sociedades post-industriales, es uno de los procesos de cambio social más sorprendentes e interesantes de las últimas cuatro décadas. En ese corto espacio de tiempo, nuevas formas de conocimiento, comunicación y comportamiento en defensa de la naturaleza se han incorporado progresivamente a todas las dimensiones de lo social. Podemos decir sin temor a equivocarnos que la protección ambiental ha cristalizado como un elemento plenamente legitimado de la cultura y el modo de vida en el capitalismo post-fordista. "Si hemos de evaluar los movimientos sociales por su productividad histórica, por su repercusión en los valores culturales y las instituciones de la sociedad, el movimiento ecologista del último cuarto de este siglo se ha ganado un lugar destacado en el escenario de la aventura humana", afirma acertadamente Manuel Castells (1998, p. 135).

Atentas a este proceso, las ciencias sociales[1] han producido un volumen ingente de literatura encaminada a precisar las características de este fenómeno en sus diferentes dimensiones. Especialmente en países como Alemania o los Estados Unidos de Norteamérica -precisamente aquellos en los que el movimiento ecologista ha tenido mayor impacto-, la llamada *sociología ambiental* ha experimentado un notable desarrollo desde la década de 1970, asentándose dentro de la disciplina como un campo fecundo en producción, principalmente empírica. En una fecha tan temprana como 1978 algunos de sus autores más destacados planteasen ya la idea del *Nuevo Paradigma Ambiental*, teóricamente opuesto al "Paradigma Social Dominante" de la Modernidad, no sólo como modelo científico, sino como patrón cultural hegemónico en el conjunto de la sociedad (Catton y Dunlap, 1978, 1980; Dunlap, 1980). Independientemente de que se compartan estas posiciones o no, resulta tremendamente llamativa la celeridad con la que la sociología ambiental ha abierto y consolidado toda una nueva línea de investigación.

No obstante, textos posteriores han llamado la atención sobre el relativo estancamiento de la disciplina, en especial en torno a la percepción social del medio ambiente y el cambio cultural que ha traído consigo la emergencia de valores ecologistas (Lowenthal, 1987; Tábara, 2001). La dispersión y la pobre concreción de los estudios, la falta de imaginación teórica y metodológica, las dificultades para encontrar explicaciones satisfactorias a determinados problemas presentados en la evidencia empírica o la lentitud para integrar los avances de los diferentes campos e investigaciones son algunos de los síntomas del atasco que, a juicio de los autores mencionados, afecta a la sociología de la percepción ambiental. Mi intención en este artículo es proponer algunas alternativas a las tendencias mayoritarias de la sociología ambiental, a partir del examen crítico de la obra de su principal inspirador, el estadounidense Riley E. Dunlap. A tal fin, comenzaré realizando un breve repaso al estado actual del debate dentro del campo de estudio de la percepción social del medio ambiente. A continuación exploraré las principales características de la producción empírica y teórica de Dunlap, empleando el *método arqueológico* propuesto por Michel Foucault. Después me dispondré a efectuar una crítica de fondo de sus planteamientos, mayoritarios dentro del campo de estudio propuesto, que a mi juicio están en el origen del presente estancamiento de la sociología ambiental.

El bloqueo de la sociología ambiental

La excitación que supuso en la década de los setenta la emergencia de las nuevas perspectivas de la sociología ambiental, significativamente la incorporación del medio natural en la teoría social, ha ido disipándose. Aunque las causas de este bloqueo son múltiples, como enumeramos más arriba, aún más relevante resulta el que la sociología ambiental parezca haberse deslizado hacia la *renuncia teórica*, limitándose a ejercicios descriptivos más propios de la consultoría o el estudio de mercado (Tábara, 2001, pp. 145-147). Como resultado, los estudios sobre ambientalismo han caído en una serie de dinámicas *rutinizadas* en su práctica científica: se aplican sin cuestionamiento crítico pese a los problemas recurrentes que presentan. Todo ello ha generado, por una parte, un ingente volumen de bibliografía y, por otra, una amplia pluralidad de perspectivas, instrumentos empíricos y niveles de calidad que han dificultado las labores de síntesis y comparación (*Ibid.*). Con todo, la mayoría de estos trabajos presentan tres características muy claras, fuertemente relacionadas entre sí:

[1] A efectos prácticos, en este texto me limitaré principalmente a la sociología.

1. *Individualismo metodológico*: se parte, explícita o implícitamente, de una perspectiva inductiva, que considera el ambientalismo como una agregación de opiniones individuales. De ahí también que las interpretaciones sobre el comportamiento de los agentes tiendan a emplear los modelos de la elección racional y/u otros de corte psicologista.

2. *Preferencia cuantitativa:* en buena lógica, dado que la elección de la técnica empírica está precedida de la concepción que se tiene del objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973/1976, pp. 51-81), predomina con fuerza el uso de la encuesta y el arsenal estadístico como metodología de investigación.

3. *Búsqueda de representatividad:* las muestras se construyen en referencia a la población general del territorio que se quiere estudiar, por encima de muestras más específicas y atentas al detalle.

Esta perspectiva teórica y metodológica bebe principalmente de los hallazgos del ya mencionado "Nuevo Paradigma Ambiental" (*New Environmental Paradigm*, NEP a partir de ahora), que debemos principalmente a Riley E. Dunlap (Catton y Dunlap, 1978, 1980; Dunlap, 1980; Dunlap y Van Liere, 1978). El éxito de este modelo radica, en mi opinión, en la capacidad de Dunlap y sus colaboradores para operacionalizar sus presupuestos teóricos en baterías de items que confrontan los valores aplicables a uno u otro de los paradigmas culturales definidos: el NEP y el "Paradigma Social Dominante" (*Dominant Social Paradigm,* DSP), que vendría a representar las ideas sobre el derecho preferente de la humanidad sobre la naturaleza. El resultado es la famosa *Escala NEP*, un aparato teórico y empírico capaz de medir con fiabilidad el grado de adhesión de la población a los valores proambientales (Dunlap, 1992; Olsen, Lodwick y Dunlap, 1992). Sus aportaciones, contrastadas sincrónica y diacrónicamente, han mostrado algunas características del ambientalismo como fenómeno social: se concentra en una minoría de población (en torno al 20%) que tiende a identificarse con jóvenes, urbanos, políticamente situados a la izquierda y con alto nivel de estudios; mientras, otro 20% de la población se adhiere al productivismo clásico de la modernidad, y el grueso de la población se mantiene en posiciones intermedias con pequeños matices entre ellas[2] (Jones y Dunlap, 1992; Milbraith, 1984, pp. 54-61; Olsen, Lodwick y Dunlap, 1992).

El trabajo de Dunlap y sus continuadores inspiró, directa o indirectamente, gran parte de la investigación empírica en la percepción del medio ambiente. Ejemplos clásicos de esta modalidad dominante de estudios sobre el ambientalismo son, aparte de los citados más arriba, los de Tognacci et. al. (1972), Kanji y Neville (1997), Lee y Norris (2000) o Skrentny (1993). En España, dónde la sociología ambiental ha experimentado un desarrollo notable en los últimos tres lustros, los trabajos de Navarro Yáñez (1998; 2000), Chuliá Rodrigo (1995), García Ferrando (1991), Gómez y Paniagua (1996), Gómez, Noya y Paniagua (1999a) y Moyano y Jiménez (2005), se encuentran entre las aportaciones más destacadas en este sentido. De todas maneras, el volumen de investigaciones que de un modo u otro tratan de medir la conciencia o sensibilidad ambiental es abrumador. En 2002, Jones y Dunlap calculaban que el número total debía rondar el millar (Jones y Dunlap, 2002, pp. 482-483), cifra que probablemente no incluía la mayor parte de estudios no publicados en inglés y que, en cualquier caso, a buen seguro habrá crecido notablemente ocho años después.

[2] Estos resultados han permitido superar las primeras tentativas de explicar el ambientalismo en la década de los setenta, especialmente aquellas que negaban que tuviera una base social estable, o que lo consideraban un fenómeno vago, poco coherente o asentado en la sociedad (Buttel, 1975; Buttel y Flinn, 1974; deHaven-Smith, 1988, 1991; Morrison y otros, 1972).

Sin embargo, esta metodología ha encontrado un auténtico quebradero de cabeza en el denominado *gap ambiental*, la inconsistencia entre los valores proambientalistas declarados y las conductas (Gómez, Noya y Paniagua, 1999b). Los datos cuantitativos muestran sistemáticamente que la población que se afirma partidaria de la defensa del medio ambiente no siempre se muestra tan decididamente favorable a la aplicación de medidas proambientales, e incluso en ocasiones su modo de vida resulta mucho menos "verde" que el de otros segmentos de la sociedad teóricamente más conservadores. Es el caso de los jubilados, con una tendencia al ambientalismo mucho menos acusada que la de los jóvenes, pero con un modo de vida mucho menos costoso energéticamente (Brand, 1997). Esta discordancia entre conciencia y comportamiento ambientales ha puesto de manifiesto la carencia de esquemas analíticos que relacionen el ambientalismo con la estructura y los cambios sociales de las últimas décadas (Buttel, 1987).

Desde que se pusiera de manifiesto, han sido innumerables los intentos por resolver este problema dentro de los marcos teóricos y epistemológicos de referencia en la sociología ambiental enumerados más arriba, sin que ninguno haya conseguido imponerse satisfactoriamente. La mayor parte de estas tentativas optan por profundizar en modelos psicologistas o de elección racional: descomponiendo la conciencia ambiental en dimensiones diferentes (especialmente, a través del esquema de la triple componente de la actitud), identificando los posibles costes, o falta de estímulos, que bloquean la toma de decisiones favorables al medio ambiente, elaborando complejos modelos matemáticos, etc. A pesar de que este proceder ha proporcionado una gran cantidad de elementos valiosos para explicar el ambientalismo, ninguno ha funcionado lo suficientemente bien como para explicar el *gap* medioambiental fiablemente.

Mi hipótesis es la siguiente: gran parte de los problemas de la sociología ambiental se derivan de los presupuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos hegemónicos de la disciplina. Las técnicas de investigación científica son productos sociales, y como tales responden a unas condiciones geográficas, históricas y culturales muy particulares. Por tanto, pueden *perder vigencia* cuando dichas condiciones cambian. Interrogar al pasado, estudiar la génesis de las herramientas de investigación, es un ejercicio de reflexividad metodológica que puede ayudarnos a entender su productividad presente y su posible necesidad de cambio e incluso su abandono a favor de otras más apropiadas para el momento actual. Teniendo en cuenta este objetivo, considero que la estrategia de investigación que puede resultar más efectiva para cumplirlo es el *enfoque arqueológico* que debemos a Michel Foucault (1969/1997a, 1966/1997b). La arqueología es una perspectiva *descriptiva* que persigue comprender la *emergencia histórica de saberes*, es decir, el modo en el que ciertos objetos pasan a ser *problematizados* (definidos como objeto susceptible de ser estudiado), las *prácticas discursivas* que lo posibilitan y la relación que éstas guardan con las prácticas materiales. Para Foucault todo conocimiento es *histórico* y, por tanto, *relativamente arbitrario*, en tanto que relaciona elementos heterogéneos en un campo estable de prácticas discursivas (*epistemes*). La tarea de la arqueología sería entonces localizar la irrupción de las epistemes en la historia del saber a través del análisis de textos, estudiando el modo en que el objeto fue definido en primer lugar (atendiendo también a lo *excluido* en tal definición) y sus *condiciones de posibilidad.*

Dado que aplicar el método arqueológico a la vasta amplitud de estudios producidos, o siquiera a los existentes en los primeros años de la sociología ambiental, excede con mucho las posibilidades de este texto, me centraré en la obra de quien, como ya se ha visto, es el autor más influyente en la disciplina: Riley E. Dunlap.

La sociología ambiental de Riley E. Dunlap

Riley E. Dunlap, junto a sus estrechos colaboradores William R. Catton Jr. y Kent D. Van Liere ha sido el impulsor más destacado de la sociología ambiental y su figura más prominente. Al principio de su carrera no pareció destacar especialmente de la masa de sociólogos interesados en el novedoso fenómeno que el ambientalismo suponía a comienzos de la década de 1970, a pesar de mantener algunas polémicas relevantes en las páginas de *Rural Sociology* (Dunlap y Dillman, 1976; Dunlap, Dillman y Van Liere, 1978) y de una intensa actividad empírica en el terreno de la medición de la conciencia ambiental en la población general (Dunlap y Dillman, op. cit.; Dunlap y Van Liere, 1977a), especialmente de sus bases políticas (Dunlap, 1975; Dunlap y Allen, 1976).

No obstante, en el cambio de decenio Dunlap (junto a Catton y Van Liere) dará un giro a su labor académica por el cual se aupará a la posición dominante en el campo de la sociología ambiental. Su ofensiva presentó al menos tres frentes diferentes, pero íntimamente relacionados entre sí:

1) Una *recapitulación de las aportaciones de la sociología ambiental en la década precedente*, a fin de encontrar tanto los puntos de consenso como los problemas teóricos y metodológicos habituales entre los muchos estudios existentes, así como propuestas para su refinamiento y mejora. Este ejercicio le sirve para llegar a varias conclusiones. En primer lugar, pese a la profusión de investigaciones *no se había avanzado excesivamente en la explicación teórica del ambientalismo como fenómeno social*, tanto respecto a sus bases sociales como a sus características cognitivas y psicosociales como constructo cultural (Dunlap y Catton, 1979a, pp. 249, 255; Dunlap y Van Liere, 1980, pp. 651-653; 1981, pp. 181-182). Segundo, descubre *graves problemas de fiabilidad y validez* en los items empleados en muchos de los estudios revisados (Dunlap y Van Liere, 1981), en especial entre aquellos que tratan de los problemas ambientales concretos (*environmental issues*) y las concepciones teóricas empleadas para construir los items (*theoretical conceptualizations*). Por último, critica la *dispersión y falta de integración* de los instrumentos teóricos y metodológicos, con los consiguientes *solapamiento de tareas* y *dificultad para la integración teórica, la profundización, el debate y la comparación* (Dunlap y Catton, 1979a, pp. 249, 255; Dunlap y Van Liere, 1981, pp. 651-653). Hasta tal punto que se preguntaba si *realmente estaban estudiando lo mismo* (Dunlap y Van Liere, 1981, p. 652). De todos modos es obligatorio recordar que esta revisión *se limita casi exclusivamente a los estudios producidos en los EE.UU.*

2) Uno de los principales objetivos que persiguen Dunlap y sus compañeros al efectuar la mencionada revisión es *precisar las características del ambientalismo como fenómeno social y cultural*. Esta búsqueda, que ocupará prácticamente a Dunlap a partir de entonces, comienza por establecer un término concreto que delimite claramente el objeto de estudio, y por consiguiente la mejor manera de medirlo. Así es como se consolidó el concepto "conciencia ambiental" (*environmental concern*) que he venido empleando en el texto, escogido entre todos los que se habían venido manejando en la década de 1970 (environmental issues, environmental sensibility, environmental problems, concern for environmental quality, etc.), algunos de los cuales había utilizado previamente el propio Dunlap. No obstante, el término no cuajó por responder con mayor precisión a las necesidades de investigación, pese a todos los esfuerzos de Dunlap, pues todavía en 2002 lamentaba que *la mayoría de los estudios no expliquen claramente a qué se refieren cuando hablan de conciencia ambiental* (Jones y Dunlap, 2002, pp. 485-486). Por su parte, Jones y Dunlap (*Ibid.*, p. 485) entienden por conciencia ambiental "el grado de preocupación por los problemas ambientales y de apoyar iniciativas para solucionarlos y/o *indicar una voluntad* de contribuir *personalmente* a su solución" (cursivas mías).

En cualquier caso, a comienzos de los 80 a Dunlap y sus colaboradores se les presentaba un gran reto teórico y metodológico. Como se adelantaba anteriormente, los estudios producidos en la década de los 70 presentaban algunos problemas de difícil solución. Uno de los más importantes era la *baja correlación de las variables sociodemográficas con la conciencia ambiental*, de manera que sólo la edad, el nivel educativo y la orientación política se mostraban como predictores más o menos claros de la misma (Dunlap y Van Liere, 1980). Esto llevará a Dunlap y Van Liere (*Ibid.*, pp. 193-194) a sugerir que quizá la conciencia ambiental *se encontraba muy difundida entre la población general*, lo que puede estuviera indicando la necesidad de muestras a poblaciones más específicas y la sustitución de las variables sociodemográficas como variables independientes por otras de tipo *cognitivo* (preferencias, estilos de vida, ideologías). Recomendación que los autores, todo sea dicho, no parecen haber aplicado en exceso a sí mismos.

Más grave aún, teniendo en cuenta la preferencia cuantitativa de los autores, era la falta de *consistencia* entre las dimensiones propuestas para medir la conciencia ambiental. O dicho de otro modo, los diferentes problemas ambientales que los investigadores lanzaban para que los entrevistados opinasen en los cuestionarios no siempre correlacionaban entre sí como reflejo de una conciencia ambiental global. Así pues, Dunlap y Van Liere (1981, pp. 369-371) proponían una mayor prudencia a la hora de elaborar los items, seleccionar con rigor los problemas ambientales, atender a los diferentes grados de especificidad de los mismos (ya que se manifiestan a nivel local, nacional e incluso global) y a su carácter dinámico y cambiante. El debate sobre la multidimensionalidad de la conciencia ambiental[3] conducirá a Dunlap a extrapolar al conjunto de la población lo que junto a Catton habría definido como el Nuevo Paradigma Ambiental (NEP), originalmente concebido para explicar el cambio de perspectiva *dentro* del campo de las ciencias sociales, y de ahí a la necesidad de desarrollar herramientas empíricas capaces de medir su prevalencia.

Dunlap no dejará de insistir en la necesidad de maduración de la sociología ambiental, señalando la falta de reflexión teórica y de tradición empírica como principales fuentes de problemas en la disciplina. Y si bien esta última parecía superable según se fuese acumulando experiencia empírica, la ausencia de una teoría fuerte que explicase sistemáticamente los factores que favorecían la conciencia ambiental preocupaba más seriamente a Dunlap. Y puesto que en ningún momento renuncia, aunque apenas lo explicite, al individualismo metodológico, no resulta extraña su preferencia por buscar este respaldo teórico en la teoría de las *actitudes*, concepto que articula elementos afectivos, cognitivos y conductuales, lo cuál encaja a la perfección con su definición de conciencia ambiental. Ya en 1981 Dunlap y Van Liere reclamaban un mayor imbricación de los estudios de conciencia ambiental con la teoría de las actitudes (Dunlap y Van Liere, 1981, p. 654). Y en etapas posteriores (Jones y Dunlap, 2002, pp. 494-496; 2003, pp. 265-266) ha elogiado las escalas desarrolladas por Maloney et. al. (1975) y Weigel y Weigel (1978), ambas fuertemente asentadas en la teoría de las actitudes, como las herramientas metodológicas que, junto a su propia escala NEP, mejores resultados habrían proporcionado en la medición de la conciencia ambiental. Al mismo tiempo, Dunlap se muestra autocrítico con la escala NEP por no haber profundizado en la misma medida en la teoría de las actitudes (Dunlap et. al., 2000, p. 427).

Empero, la teoría de las actitudes aplicadas al medio ambiente se enfrenta, a su vez, a dos problemas de envergadura, los cuales, sorprendentemente, ya habían sido planteados cuando Dunlap reclamaba su

[3] Debate que en pleno siglo XXI sigue ocupando buena parte de la atención de Dunlap (Jones y Dunlap, 2002, pp. 487-8; Dunlap y Xiao, 2007).

incorporación a la sociología ambiental. El primero, destacado por Heberlein (1981, pp. 242-243), refiere a la dificultad del medio ambiente como *objeto* de actitudes. Teniendo en cuenta el carácter *ambiguo y polifacético* del concepto, resulta extraordinariamente delicado interpretar el significado de "medio ambiente", cómo se concreta y más aún cómo medirlo (lo que, por lo demás, nos devuelve a la cuestión de la dimensionalidad de la conciencia ambiental). En segundo lugar, desde mediados de la década de los 70 (Schuman y Johnson, 1976) se sabía que *las actitudes ambientales no se corresponden con los comportamientos declarados*, escollo que, como ya sabemos, atenaza a la sociología ambiental aún hoy día. Dunlap dedicará grandes esfuerzos a elucidar la primera de estas dos cuestiones. Respecto a la segunda será mucho menos prolífico, llegando incluso a *renunciar expresamente a medir los comportamientos* (Dunlap y Van Liere, 1981, nota 1) o a reconocer el fracaso de las escalas de medición de conciencia ambiental como predictores de comportamientos (Dunlap et. al., 2000, p. 428).

3) Por último, pero no menos importante, la *definición del objeto de estudio específico de la sociología ambiental*, razón principal por la que Dunlap ha pasado a la historia de las ciencias sociales. A pesar de la mencionada fragmentación de los estudios sobre la relación entre sociedad y medio ambiente, Dunlap y sus colaboradores observaron que el común denominador de todos ellos era *tratar de avanzar en la comprensión de las complejas relaciones entre sociedad y medio ambiente físico* en sentido fuerte, es decir, *considerando el medio físico como una dimensión de estudio propia en lugar de una variable dependiente de la organización social* (Dunlap y Catton, 1979a, pp. 244-245, 250-254; 1983). Esto distinguía claramente la sociología ambiental de una sociología simplemente "preocupada" o "sensible" a los problemas ambientales y de una sociología de la percepción ambiental *que sólo atienda a variables humanas*[4]. Todo lo cuál suponía una ruptura en toda regla con el paradigma dominante en la sociología al menos desde Durkheim, aquél que reza que *los hechos sociales sólo pueden explicarse socialmente* (Dunlap y Catton, 1979a, p. 255).

Por supuesto, la sensibilidad ecológica habría sido una palanca fundamental en el nacimiento de la sociología ambiental. Tanto es así que Dunlap y Catton la sitúan en el origen de la disciplina, como producto de la concienciación que supuso para los científicos sociales la realización de investigaciones que les pusieron en contacto con los crecientes problemas ambientales (*Ibid.*, pp. 246-248, 255-265). Sin embargo, esta sensibilidad proambiental habría madurado progresivamente hasta conformar un modo diferente de concebir las relaciones entre sociedad y medio ambiente. De ahí la célebre afirmación de la existencia de un *Nuevo Paradigma Ambiental emergente*, el NEP, defendida en varios artículos de la época (Catton y Dunlap, 1978, 1980; Dunlap, 1980; Dunlap y Van Liere, 1978). Con todo, Dunlap reconocía emplear el término paradigma en un sentido laxo, en la medida que los trabajos existentes eran lo suficientemente diferentes entre sí como para considerar el desarrollo de una teoría sistemática sobre las mutuas interrelaciones entre sociedad y medio ambiente. Lo que unía a los autores que señalaba como representativos del NEP, que a su vez los diferenciaba del resto de científicos sociales (incluso de aquellos que trataban problemas ambientales), era que "*ven* las sociedades de un modo diferente a como lo hacen los defensores del paradigma del excepcionalismo humano" (Dunlap, 1980, p. 8, cursivas presentes en el original)[5].

[4] De hecho, reprochaba a algunos de sus colegas pretender hacer sociología ambiental *empleando sólo variables de tipo psicológico y sociológico*, sin atender a la influencia recíproca entre medio físico y sociedad (Dunlap y Catton, 1979a, pp. 251, 253-4). Crítica que de todos modos el propio Dunlap podría hacerse a sí mismo, como veremos más adelante.

[5] Este hiato preocupaba lo suficiente a Dunlap y Catton (1979a, pp. 251-254; 1979b) como para proponer un primer esbozo de marco teórico, elaborado a partir del concepto de complejo ecológico de Duncan (1959, 1961), el cual

Tres objetivos diferentes, pero relacionados entre sí, que coincidieron en el tiempo. Más sorprendente resulta que Dunlap coincida en identificar la existencia de una perspectiva ambientalista bien delimitada, e incluso de características análogas, *dentro y fuera del campo de las ciencias sociales*. Es más, ambas tendrían el mismo origen: *la preocupación surgida ante las progresivas amenazas y el deterioro del medio ambiente*, reforzadas por el *éxito de movilización del movimiento ecologista* y la *publicación de literatura de denuncia* (Dunlap y Catton, 1979a, p. 250). Es un argumento que adolece de cierta yuxtaposición, de modo que las consecuencias se convierten en causas (el contacto con problemas ambientales produce conciencia ambiental tanto en la sociedad como en las ciencias sociales, que a su vez contribuirían a amplificar la conciencia ambiental general con sus denuncias), pero que es relativamente coherente con la visión de Dunlap sobre las influencias recíprocas entre medio ambiente, sociedad, cultura y personalidad. No en vano, Catton y Dunlap pensaban que *si la situación medioambiental empeoraba y esto hacía crecer la conciencia ecológica, entonces las tesis de la sociología ambiental quedarían demostradas* (*Ibid.*, p. 249), hipótesis a la que la historia ha dado el mentís. Tampoco la información sobre problemas ambientales ha demostrado tener la capacidad movilizadora que le atribuía Dunlap, mas su confianza en este factor no ha decaído un ápice, pues creía en él tanto en 1979 (*Ibid.*, p. 266) como en 2000 (Dunlap *et. al.*, p. 439).

No acaban aquí las coincidencias entre la evolución paralela de la conciencia ambiental tanto en las ciencias sociales como en el conjunto de la población. He afirmado que a finales de los 70 Dunlap y sus compañeros emprendieron la triple tarea que habría de cambiar el campo de la sociología ambiental. Pero, ¿qué motivó este cambio? Por supuesto, la necesidad académica de reorganizar la anárquica situación de una disciplina joven y proporcionarle unos marcos teóricos bien definidos puede explicar buena parte de las motivaciones de Dunlap. Ahora bien, si nos remontamos unos años atrás encontramos pistas que indican una segunda causa posible. Uno de los principales hallazgos empíricos que Dunlap constató en la primera mitad de los años 70 fue el descenso de la conciencia ambiental en los EE.UU. respecto a la efervescencia que habían supuesto los 60 (Dunlap y Dillman, 1976; Dunlap, Dillman y Van Liere, 1978; Dunlap y Van Liere, 1977a). Por tanto, la conciencia ambiental de la población norteamericana caía, a la par que la sociología ambiental (que desde la perspectiva de Dunlap debería contribuir al progreso de la conciencia ecologista) se estancaba. Aunque no podamos afirmarlo con total seguridad, es posible que la doble decepción que ambos procesos podrían haber supuesto para Dunlap fueran el principal estímulo que empujó al sociólogo norteamericano a liderar el giro copernicano de la sociología ambiental. Lo cierto es que en aquel momento Dunlap se mostraba pesimista en cuanto a la capacidad de una ética ambientalista como solución a los problemas del medio, defendiendo la superior efectividad de las políticas públicas (Dunlap y Van Liere, 1977b). Pesimismo que contrasta vivamente con la esperanza de cambio que, como hemos visto, exhibía unos pocos años más tarde. Dejaré la discusión en este punto a falta de mayor evidencia que sostenga esta tesis.

La Medición del NEP

Dado que Dunlap y sus colaboradores creían que el NEP existía dentro y fuera del campo de las ciencias sociales, no podían sino tratar de comprobar sus hipótesis empíricamente. Para ello Dunlap y Van Liere (1978) desarrollaron una escala de 12 items tipo Likert, 9 de los cuales se relacionaban con el NEP,

trataría de dar cuenta de las interdependencias entre la población, la organización social, la tecnología y el medio físico. De clara inspiración funcionalista, este marco analítico no debió convencer demasiado a Dunlap, pues apenas lo citará en trabajos posteriores.

mientras que los 3 restantes lo hacían con el paradigma del excepcionalismo humano (DSP). A su vez, los 9 items favorables al NEP eran reflejo de 3 dimensiones que según Dunlap y Van Liere constituían el corazón del cambio cultural que el ambientalismo suponía respecto a las creencias establecidas en las sociedades modernas sobre las relaciones entre la naturaleza y la humanidad: 1) la capacidad del ser humano para cambiar el equilibrio natural; 2) la existencia de límites al crecimiento de las sociedades humanas y 3) el derecho de la humanidad a usar la naturaleza en su provecho. Dunlap y Van Liere probaron por primera vez su herramienta en una encuesta realizada en el Estado de Washington en el año 1976. El estudio mostró la capacidad de la escala de discriminar claramente a los partidarios del NEP del público general, y a ambos de los defensores del DSP. La respuesta positiva al NEP, por ejemplo, correlacionaba negativamente con el apoyo al DSP y viceversa (Dunlap y Van Liere, 1984).

Dunlap y Van Liere parecían haber encontrado una escala robusta, fiable e internamente consistente, lo que condujo a numerosos investigadores de todo el mundo a emplearla en sus investigaciones, bien en su totalidad, bien versiones reducidas de la misma (para una revisión bibliográfica ver Dunlap et. al., 2000, pp. 428-430). Asimismo, otros estudios optaron por modificar la herramienta añadiéndole nuevos items, lo que no ha sido demasiado bien visto por sus creadores (Ibid., p. 427). El éxito de la escala NEP, sin embargo, no impidió que Dunlap y sus colaboradores presentaran una segunda versión mejorada de la misma, probada en un estudio del año 1990, pero presentada en un artículo del año 2000 (Ibid.). Rebautizada como Escala del Nuevo Paradigma Ecológico (en lugar del environmental original), ampliaba en 3 el número de items y a 5 las dimensiones constituyentes del NEP: a las tres presentes en la primera versión se añadían otras dos: rechazo del excepcionalismo humano y creencia en la posibilidad de crisis ecológicas. Igualmente, se perseguía un mayor equilibrio entre los items relacionados con el NEP y el DSP que el existente en la versión de 1976, de manera que se asignaron 8 items para el primero y 7 para el segundo. Al final, sólo se mantenían 6 items de la escala original.

Una de las motivaciones principales que Dunlap perseguía en la revisión de la escala era mejorar su validez dimensional, es decir, la relación entre las tres dimensiones constituyentes de la NEP. Efectivamente, aunque los estudios que se propusieron comprobar la consistencia de las dimensiones constituyentes de la escala NEP a través de análisis factoriales han sido escasos, todos habían arrojado niveles alarmantemente bajos de vinculación entre ellas (Ibid., pp. 430-431). Dunlap defiende que éste no es un criterio necesario para probar la validez de la escala, aunque sin duda es un argumento poco serio considerando que la herramienta trata de demostrar la existencia de un constructo cultural coherente, algo poco probable si las dimensiones que tratan de operacionalizarlo incurren en contradicción. Nos encontramos de nuevo ante la batalla de la dimensionalidad, que Dunlap lleva librando desde hace décadas[6]. La escala NEP revisada le dará la oportunidad de recoger este guante, aunque los resultados obtenidos no fueron enteramente satisfactorios en este sentido (Ibid., pp. 434-438).

En cuanto a la efectividad de la escala NEP revisada como predictora de comportamientos, Dunlap continua siendo prudente. Aunque menciona algunos estudios en los que habría mostrado una buena validez predictiva (Ibid., pp. 428-429), Dunlap mantiene su vieja renuncia a relacionar apoyo al NEP con la predicción de comportamientos ecológicos, arguyendo que "pese a que las creencias pueden influenciar las conductas, las barreras y oportunidades que influyen en los comportamientos

[6] Si bien en un estudio reciente (Dunlap y Xiao, 2007, pp. 490-1), propone abandonar la idea de la dimensionalidad en favor del difícilmente traducible concepto de *constraint*, que juzga más capaz de captar el carácter dinámico de la conciencia ambiental.

proambientales en situaciones específicas nos previenen sobre esperar una relación fuerte NEP-comportamientos" (Ibid., p. 428). ¿La estrategia del avestruz?

Evolución de la obra de Dunlap

Posteriormente, Dunlap y sus colaboradores han continuado profundizando en los aspectos teóricos y metodológicos de su propuesta. Puesto que ya me he referido someramente a las principales aportaciones metodológicas, me centraré en las teóricas. La primera de ellas preocupaba a Dunlap desde comienzos de la década de los 80 (Dunlap y Van Liere, 1981, pp. 369-371): *el cambio en la percepción de los problemas ambientales*, desde aquellos más locales y dependientes de la experiencia directa (pérdida de paisaje, contaminación de entornos...) a otros más globales y mediados por su representación en los medios de comunicación (cambio climático, amenazas a la biodiversidad...), cuestión en la que Dunlap insiste en numerosas ocasiones (Dunlap *et. al.*, op. cit., pp. 425-426; Jones y Dunlap, 2002, pp. 485-486; 2003, p. 367). No resulta extraño que atraiga tan poderosamente la atención de Dunlap, puesto que afecta transversalmente a varios aspectos centrales de su marco teórico. Claro está, a la consabida elección de los problemas con los que se operacionaliza la medición de la conciencia ambiental. Y lo que es más importante, a la hipótesis que atribuye a la degradación de la situación medioambiental el peso decisivo en la producción de conciencia ecológica, la cuál resulta cuanto menos cuestionada si la percepción de los problemas ambientales depende de su tratamiento mediático. Dunlap, sin embargo, no parece percibir la existencia del problema. Tanto es así que en 2007 todavía insiste en la influencia de las fuentes de información como una de las posibles causas de la incoherencia entre las diferentes dimensiones constituyentes de la conciencia ambiental (Dunlap y Xiao, 2007, pp. 489-490).

En cuanto a la concepción de la conciencia ambiental, Dunlap ha distinguido dos componentes: el *ambiental* (los problemas ambientales concretos sobre los que se pide opinión en los cuestionarios) y el de *implicación* (los conocimientos, la disposición a adoptar comportamientos proambientales, el apoyo a leyes y planes...). Estamos ante otra vieja preocupación de Dunlap, quién, como hemos visto, ha insistido desde los primeros ochenta en la necesidad de que exista coherencia entre ambos componentes (Dunlap y Van Liere, 1981). Por lo demás, Dunlap ha pretendido profundizar en la definición de los dos componentes: a través de la *Facet Theory* de Guttman para subrayar la naturaleza compleja del componente ambiental; y de las dos posibles aproximaciones con las que puede abordarse la componente de implicación: su tan apreciada teoría de las actitudes y los enfoques más tendentes a la expresión *política* del mismo, tales como la valoración de diferentes agentes sociales desde un punto de vista ambiental o la disposición al pago de impuestos ecológicos (Jones y Dunlap, 2002, pp. 485-492; 2003, pp. 365-366).

En suma, Dunlap se ha esforzado en las últimas décadas por refinar su marco teórico y sus herramientas metodológicas, por reforzar sus flaquezas y solventar algunos de sus más importantes problemas. Pero, como hemos visto, no ha tenido demasiado éxito. No ha conseguido solucionar satisfactoriamente la falta de coherencia entre las dimensiones de la conciencia ambiental, ni hallar un mayor grado de imbricación entre creencias o actitudes y comportamientos ambientales. Tampoco ha sido capaz de explicar convincentemente la evolución de la conciencia ambiental hacia problemas menos dependientes de la experiencia directa, ni su estancamiento en un porcentaje minoritario de la población. No ha podido demostrar la pretendida influencia de los problemas ambientales y la información sobre la conciencia

ambiental, ni ha elaborado ese deseado marco teórico que incluyese la influencia del medio físico en la explicación de los hechos sociales.

Debilidad teórica y falta de reflexividad: crítica de la obra de Dunlap

Como habrá podido observarse, Dunlap, como la mayor parte de los sociólogos ambientales, se encuentra preso en un laberinto del que no puede escapar por más que lo intenta. Todos los caminos le devuelven a una encrucijada, en ocasiones nueva, a menudo ya conocida. Y es que el problema real no está en los detalles, en la *superficie* de su planteamiento. Está en los presupuestos de partida. La obra de Dunlap se caracteriza, entre otras cosas, por una *falta de reflexividad metodológica* y una *debilidad teórica* muy acusadas y estrechamente relacionadas entre sí: dado que no se reflexiona, no se cuestionan los principios teóricos que fundamentan su sociología ambiental; y como no se recapacita sobre la teoría que las sustenta, las herramientas metodológicas chocan una y otra vez con los mismos muros. Jesús Ibáñez (1985, p. 24) definió tres niveles de reflexividad en la sociología: el nivel 1 o *tecnológico* piensa el *cómo se hace*, la capacidad de los métodos, técnicas y prácticas de investigación para captar la realidad social; el nivel 2 o *metodológico* atañe al *por qué*, a los fundamentos teóricos de la metodología, a la forma de construcción del objeto de estudio que proponen y la cosmovisión presente tras la misma; el nivel 3 o *epistemológico* se refiere al *para qué*, los condicionamientos materiales de los dispositivos metodológicos y las teorías que los cimientan. Dunlap ha ocupado gran parte de su tiempo pensando el nivel tecnológico de su obra, pero ha reflexionado poco y mal sobre los niveles metodológico y epistemológico de la misma.

Dunlap comenzó su carrera en un momento histórico y un lugar determinados: EE.UU. a finales de los años 1960. Es un momento de fuertes cambios sociales y culturales (entre los que destaca el nacimiento de la conciencia ecologista), la mayoría de los cuales poco previstos por la conservadora sociología de la época. Es lógico entonces que los jóvenes sociólogos dedicasen su carrera a intentar explicar y comprender las transformaciones que estaban viviendo, y en algunos casos protagonizando. Para algunos de estos jóvenes científicos sociales el cambio social implicaba también una crítica a las teorías que no habían podido anticiparlos y el desarrollo de nuevas perspectivas de análisis. Otros no pudieron, supieron o quisieron seguir este camino, y se dispusieron a estudiar los nuevos fenómenos sociales partiendo de los marcos teóricos que aprendieron de sus maestros. En mi opinión, Dunlap y sus colaboradores pertenecen a este segundo grupo. A pesar de sus esfuerzos por innovar, principalmente por la integración del medio físico en la explicación de los hechos sociales, no han logrado romper con el tronco principal de la tradición sociológica norteamericana: fuerte orientación empirista, querencia cuantitativa, individualismo metodológico, conductismo y elección racional como teorías explicativas de la acción social, inductivismo radical (en el sentido de concebir lo macrosocial exclusivamente como un acumulado de interacciones producidas en el nivel micro). Dunlap y sus contemporáneos acertaban al afirmar que el ecologismo cuestionaba las creencias dominantes sobre las relaciones entre medio ambiente y humanidad tanto en el campo de las ciencias sociales como en la sociedad en general. Sin embargo, considero que su marco teórico de partida ha imposibilitado una adecuada comprensión del fenómeno por su parte, y por consiguiente elevar hasta sus últimas consecuencias el cambio de paradigma al que apunta la sociología ambiental.

Véase si no la explicación que Dunlap da sobre el origen de la sensibilidad ecológica: el agravamiento de la situación medioambiental. Es una hipótesis típicamente conductista (un estímulo produce como

respuesta la adopción de una creencia que teóricamente debería tender, a su vez, a generar conductas) que ha sido cuestionada por la historia, pues la conciencia ambiental no ha crecido en las últimas décadas pese a aumentar la magnitud de los problemas ecológicos; tampoco puede explicar por qué no surgió *antes*, ya que las agresiones masivas al medio ambiente existen al menos desde la Primera Revolución Industrial, en el siglo XIX. Hace falta una teoría más poderosa que atienda a todas las mediaciones existentes entre la situación ambiental y su percepción, que pueda explicar por qué en un momento concreto del desarrollo de nuestra civilización apareció la cultura ambientalista. Dunlap no sólo no la tiene, sino que nunca se ha preocupado por hacer dialogar su propuesta con otras matrices explicativas sobre la emergencia del ambientalismo[7], como la de la *sociedad del riesgo* de Beck (1995, 1987/1998; Laraña, 1999); la transformación de los imaginarios espacio-temporales en la sociedad globalizada, como afirma Castells (1998); o el cambio de significado del progreso en una sociedad que, paradójicamente, ha institucionalizado el cambio como orden rutinario, lo que hace que los movimientos sociales reaccionen proponiendo la *conservación* (de la cultura, la lengua o el medio) como alternativa, tal y como sugiere Lamo de Espinosa (2001, pp. 31-35). Todas ellas interpretan la emergencia del ambientalismo como consecuencia paradójica del *máximo desarrollo del orden moderno, industrial y capitalista* y no de su agotamiento.

De la misma forma, el marco teórico de Dunlap tampoco atiende a la *dinámica de aparición, cristalización y transformación de los discursos y las prácticas sociales* aplicable al ambientalismo. Tal vez por ello Dunlap explicaba el descenso en la conciencia ambiental en los EE.UU. de mediados de los 70 por los efectos de la Crisis del Petróleo del 73 y la institucionalización de las cuestiones medioambientales, que provocaría que las personas "dejaran de preocuparse por entender que los problemas ya están siendo solucionados" (Dunlap, Dillman y Van Liere, 1978, p. 206; Dunlap y Van Liere, 1977b, pp. 202-203). De nuevo, hipótesis simples, modelos lineales de causalidad, escasa atención hacia lo estructural o lo histórico. El ambientalismo es concebido como un discurso flotante, que fluctúa como lo hacen los valores bursátiles en el mercado financiero.

La lectura de clásicos como Simmel y su distinción entre *forma* y *contenido* sociales (1917/2002, pp. 23-55), o de teorías que debemos a autores contemporáneos al propio Dunlap, como la *estructuración* de Giddens (1984/1995) o el *habitus* de Bourdieu (1979/1991, 1994/1997, 1984/2000), podrían haber proporcionado al sociólogo norteamericano un marco analítico más potente. Como cualquier otro hecho social, la aparición del ambientalismo obedece a unas condiciones sociohistóricas determinadas (como las descritas en las teorías antes mencionadas). En un primer momento, el fenómeno emergente produce múltiples discursos, que circulan por todo el campo social, como sucedía a finales de los años 60 en países como EE.UU. en el caso de la sensibilidad ambiental. Más adelante, algunos de estos discursos y prácticas se imponen y *se institucionalizan*: las regularidades cristalizan y se reifican como *vida petrificada* que se impone, como estructura, a la vida fluida que las produjo. Ésta podría ser la situación de la conciencia ambiental a mediados de los 70, que tanto consternó a Dunlap. Finalmente, la nueva cosmovisión se *consolida como parte integrante del imaginario cultural de una sociedad concreta*, es decir, se *legitima*, lo cual abre la posibilidad de *nuevos usos sociales* de dicho discurso o práctica, en función de cómo los agentes *lo interpreten y se lo apropien*, de los diferentes *contextos* espaciales, culturales y temporales, etc. Así, actualmente el ambientalismo da lugar a prácticas y discursos

[7] Con la honrosa excepción de la teoría de la *postmaterialización de los valores* de Inglehart (1990/1991), que Dunlap cuestionó por su falta de base empírica (Dunlap y Mertig, 1997). No obstante, es de notar la similitud de muchos de los planteamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos de Dunlap e Inglehart.

comercial-publicitarios (dando una pátina *verde* a ciertas mercancías), institucionales (políticas ambientales que pueden ir desde el fomento del reciclaje en un municipio al Protocolo de Kyoto), mediáticos (documentales, noticias, secciones en los periódicos), movilizadores (movimiento ecologista, movimientos vecinales de rechazo a la instalación de industrias contaminantes), de ocio (turismo rural, estilos de vida verdes) y un largo etcétera. De este modo, el ciclo del ambientalismo en toda su complejidad queda explicado mucho más satisfactoriamente.

Por esta razón, Dunlap y sus seguidores no han podido encontrar una respuesta adecuada a la falta de coherencia entre las creencias ambientales declaradas y los comportamientos reales. No es sorprendente que Dunlap haya insistido con tanta fuerza en la teoría de las actitudes para explicar los comportamientos ambientalistas, pues encaja a la perfección en su matriz teórica. De hecho, la teoría de las actitudes y la tendencia general de la sociología ambiental tienen trayectorias muy similares. Ambas tienden al individualismo metodológico; parten de modelos conductistas desde su formulación primaria, la de Thurstone (1928, 1931) en el caso de las actitudes; y finalmente, tanto una como otra han insistido antes en la medición cuantitativa que en la reflexividad teórica, sin que todos los problemas que ésta ha presentado hayan dado como resultado un cuestionamiento de los postulados de partida[8]. El repetido fracaso de la teoría de las actitudes en predecir comportamientos a partir de creencias, que recuerda poderosamente al de la sociología ambiental, parece haber dado como mayor innovación teórica la inclusión del componente *conativo* (de *predisposición* a los comportamientos antes que conductas efectivas) que Fishbein y Ajzen (1975) añadieron a los tres originales, el cual por cierto también recoge Dunlap (Jones y Dunlap, 2002, p. 490). Resulta curioso que una teoría que presenta tantos problemas haya ejercido un influjo tan poderoso en la sociología ambiental.

Otros autores, empero, han afirmado que si la teoría encuentra problemas para explicar la evidencia empírica, la salida no está en dar saltos adelante que resultan más bien vueltas en círculo, sino en cambiar la perspectiva de análisis. Brand por ejemplo, ha sugerido un desplazamiento del foco de estudio hacia los contextos socioculturales y los estilos de vida como elementos estructurantes de las percepciones sobre el medio ambiente (Brand, 1997). Dado que los datos sobre sensibilización ambiental no varían en función de variables económicas o de situaciones sociales diferentes[9], Brand defiende que las diferentes formas de representar e interpretar los problemas ambientales en función de los contextos, y los estilos de vida que producen, tienen mayor importancia a la hora de explicar los comportamientos ambientalistas. Así, el hecho de que en Gran Bretaña la preocupación ambiental se asocie a la destrucción de paisaje o el que en Alemania el comportamiento ambiental se refleje en cinco pautas de interpretación y práctica cotidiana diferentes, resultan mucho más relevantes como marco de análisis que las tópicas variables socioestructurales de los estudios de medición de la conciencia ambiental. Partiendo de este modelo, un estudio reciente sobre los discursos medioambientales de los jóvenes en Andalucía (Ruiz Ruiz, 2006) muestra convincentemente como en las representaciones de los agentes es perfectamente compatible la preocupación ambiental con la justificación por no incorporar a su vida cotidiana prácticas acordes con ésta, al relacionar los comportamientos ambientalistas con ciertos costes (informativos, económicos, etc.). Ello da lugar no tanto a una renuncia a conductas

[8] "Las actitudes se las puede medir mejor que se las puede definir", afirmaba Allport (1935), uno de los grandes teóricos de las actitudes.

[9] Según datos que cita el propio Brand (1997, pp. 206-207), las cifras de conciencia ambiental son similares en Gran Bretaña y México, o en Holanda y España, países con niveles de vida y problemáticas ecológicas bien distintas.

ambientalistas, como a una variada gama de prácticas de bajo coste que Ruiz Ruiz denomina sagazmente como de *responsabilidad limitada* hacia la protección del medio natural.

Se trata, pues, de romper con la muy asentada idea de la relación lineal entre información y conducta, de modo que *a mayor conocimiento, mayor conciencia y por tanto mayor comportamiento ambiental*, para pasar a un modelo más complejo. No se niega la influencia del conocimiento y los valores en la predisposición a los comportamientos ambientalistas, sino que se considera la necesidad de comprender los contextos que producen y enmarcan de manera concreta las representaciones sobre el medio ambiente (la definición de los problemas, soluciones, costes, comportamientos aceptables, etc.). Pasar de la idea de una "conciencia ambiental" a la de *mentalidades ambientales* ofrece, a mi juicio, tres ventajas: 1) concebir el ambientalismo en relación a la estructura social y no como mero agregado de comportamientos individuales; 2) reconocer que el ambientalismo puede ser redefinido y reinterpretado para cada situación concreta, esto es, en función de los diferentes contextos y agentes sociales, así como la forma en que ambos se relacionan mutuamente; y 3) admitir que los comportamientos ambientalistas pueden adoptar una multiplicidad de formas diferentes.

Con todo, Dunlap ha llegado a una conclusión parecida: "No sólo los problemas ambientales se han vuelto más complejos, sino que los esfuerzos por medir las actitudes hacia ellos se complican por el hecho de que el medio ambiente es más ambiguo de lo que Heberlein suponía (...) el *problema* que el medio ambiente connota diferentes cosas para diferentes personas y culturas y que los ambientes pueden clasificarse de multitud de formas" (Jones y Dunlap, 2002, p. 484, cursivas mías). A pesar de lo cual, Dunlap no se ha planteado modificar sus teorías ni sus aproximaciones empíricas. Dunlap no entiende que el método cuantitativo como perspectiva de investigación *distribuye* la población en nichos construidos *ex ante* por el investigador y que tiende a reflejar el *lenguaje objeto*, es decir, los discursos más estables e institucionalizados, sin poder captar los matices y las mediaciones entre las representaciones y las prácticas (Ibáñez, 1986). La medición de la conciencia ambiental mediante muestras a población general e items seleccionados por el propio investigador es incapaz por tanto de dar cuenta de la variedad de formas en la que el ambientalismo puede expresarse. Mientras la sociología ambiental no comprenda este problema, mientras no reflexione sobre el por qué y el para qué de la medición de la conciencia ecológica, continuará enfrascada en la misma crisis que le afecta hoy día.

Conclusiones

La contribución del grupo de investigadores encabezado por Riley E. Dunlap a las ciencias sociales en general, y a la sociología ambiental en particular, es indiscutible. Sin embargo, hoy día podemos afirmar que no da más de sí. Sus fundamentos se formularon en un momento y en lugar determinados, EE.UU. a finales de los años 70 y comienzos de los 80, como respuesta a la doble crisis de la conciencia y la sociología ambiental. Pero ha fallado al ser extrapolada a otros contextos espaciales y culturales, y tampoco ha sabido explicar adecuadamente la evolución del fenómeno social del ambientalismo. Su marco teórico -que parte de la tradición fuerte de la sociología norteamericana: empirismo, cuantitativismo, individualismo metodológico, conductismo y psicologismo- se ha demostrado insuficiente para reinterpretar las relaciones entre sociedad y medio ambiente, a la sazón la gran ambición teórica de Dunlap. Tampoco ha conseguido establecer una relación clara entre la información y las creencias ambientales y los comportamientos realmente registrados.

Lo más sorprendente en cualquier caso es la falta de reflexividad metodológica que muestran, ya no Dunlap y sus colaboradores, sino el conjunto de la sociología ambiental que comparte sus presupuestos. Sobre todo cuando se enfrenta a problemas tan recurrentes. Por eso, son de agradecer las aportaciones de J. David Tábara (2001, 2006), en defensa de la utilidad de la metodología cualitativa y las muestras a poblaciones concretas a la hora de comprender la conciencia ambiental en su contexto; de Leandro del Moral Ituarte y Belén Pedregal Mateos (2002), proponiendo el uso técnicas participativas que impliquen a la ciudadanía en la formación de nuevos modos de conocimiento e interacción entre la sociedad y el medio ambiente natural; o de Mercedes Pardo (1996, 1998), planteando marcos teóricos innovadores sobre la co-evolución entre naturaleza y sociedad.

Por supuesto, esto no significa que los métodos de investigación tradicional sobre la percepción de la conciencia ambiental deban ser abandonados. Simplemente ha de saberse *qué se está midiendo*: el grado general de apoyo al ambientalismo como cosmovisión en una población dada. A lo que se ha de renunciar es a entender esta metodología como predictora de comportamientos ambientales, posicionamientos ante problemas y medidas concretos, o como susceptible de generalización de percepciones sobre el medio ambiente o de las relaciones entre medio físico y sociedad, por muy políticamente rentables que resulten los sondeos de opinión (Tábara, 2001, p. 161). La resolución de conflictos ambientales o el apoyo a la extensión de conciencia y conductas ecológicas, objetivo confeso de gran parte de los sociólogos ambientales, pasa por fijar la atención en los *contextos concretos*.

Dunlap, Catton y Van Liere, como Buttel, Beveridge, Duncan y otros pioneros de la sociología ambiental, tienen el mérito de haber sido los primeros en cuestionar la exclusión del medio físico en la explicación de los hechos sociales. Por esta razón, las ciencias sociales estarán siempre en deuda con ellos. Pero ha llegado la hora de que la sociología ambiental les supere. Como dijo Cornelius Castoriadis, no hay mejor homenaje que pueda hacérsele a un pensador.

Referencias

Allport, Gordon William (1935). Attitudes. En Carl Murchinson (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Worcester: Clark University Press.

Beck, Ulrich (1995). *Ecological Politics in an Age of Risk*. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una Nueva Modernidad.* Barcelona: Paidós. 1987.

Bourdieu, Pierre (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus. 1979.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama. 1994.

Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de Sociología.* Madrid: Istmo. 1984.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude (1976). *El Oficio de Sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI. 1973.

Brand, Karl W. (1997). Conciencia y Comportamiento Medioambientales: Estilos de Vida más 'Verdes'. En Michael Redcliff y Graham Woodgate, *Sociología del Medioambiente: Una Perspectiva Internacional* (pp. 205-222). Madrid: Mc Graw-Hill.

Buttel, Frederick H. (1975). The Environmental Movement: Consensus, Conflict and Change. *Journal of Environmental Education*, 7, 53-63.

Buttel, Frederick H. (1987). New Directions in Environmental Sociology. *Annual Review of Sociology*, 13, 465-488.

Buttel, Frederick H. y Flinn, William L. (1974). The Structure of Support for the Environmental Movement 1968-1970. *Rural Sociology*, *39*(1), 56-69.

Castells, Manuel (1998). El Reverdecimiento del Yo: El Movimiento Ecologista. En *La Era de la Información. Vol. 2: el Poder de la Identidad* (pp. 135-158). Madrid: Alianza. 1997.

Catton, William R. y Dunlap, Riley E. (1978). Environmental Sociology. A New Paradigm. *American Sociologist*, 13, 41-49.

Catton, William R. y Dunlap, Riley E. (1980). A New Ecological Paradigm for Post-Exuberant Sociology. *American Behavioral Scientist*, *24*(1), 15-47.

Chuliá Rodrigo, Elisa (1995). La Conciencia Ambiental de los Españoles en los Noventa. *ASP Research Paper*, 12(a)/1995.

deHaven-Smith, Lance (1988). Environmental Belief Systems: Public Opinion on Land Use Regulation in Florida. *Environment and Behavior*, 20, 76–99.

deHaven-Smith, Lance (1991). *Environmental Concern in Florida and the Nation*. Gainesville: University of Florida Press.

Duncan, Otis D. (1959). Human Ecology and Population Studies. En Philip M. Hauser y Otis D. Duncan (Eds.), *The Study of Populations* (pp. 678-716). Chicago: University of Chicago Press.

Duncan, Otis D. (1961). From Social System to Ecosystem. En Robert E. Lee Faris (Ed.), *Handbook of Modern Sociology* (pp. 36-82). Chicago: Rand McNally.

Dunlap, Riley E. (1975). The Impact of Political Orientation on Environmental Attitudes and Actions. *Environment and Behavior*, 7, 428-54.

Dunlap, Riley E. (1980). Paradigmatic Changes in the Social Sciencies: From Human Exemptions to an Ecological Paradigm. *American Behavioral Scientist, 24*(1), 5-14.

Dunlap, Riley E. (1992). Trends in Public Opinion Toward Environmental Issues: 1965-1990. En Riley E. Dunlap y Angela G. Mertig (Eds.), *American Environmentalism: The US Environmental Movement 1970-1990*(pp. 89-116). Philadelphia: Taylor & Francis.

Dunlap, Riley E. y Allen, Michael P. (1976). Partisan Differences on Environmental Issues: A Congresional Roll-Call Analysis. *Western Political Quarterly*, 29, 384-397.

Dunlap, Riley E. y Catton, William R. (1979a). Environmental Sociology. *Annual Review of Sociology*, 5, 243-273.

Dunlap, Riley E. y Catton, William R. (1979b). Environmental Sociology: A Framework for Analysis. En Timothy O'Riordan y Ralph C. d'Arge (Eds.), *Progress in Resource Management and Environmental Planning Vol. 1* (pp. 57-85), Chichester: Wiley & Sons.

Dunlap, Riley E. y Catton, William R. (1983). What Environmental Sociologist Have in Common (Whether Concerned with 'Built' or 'Natural' Environments). *Sociological Inquiry*, 53, 113-135.

Dunlap, Riley E. y Dillman, Don A. (1976). Decline in Public Support for Environmental Concern: Evidence from a 1970-1974 Panel Study. *Rural Sociology, 41*(3), 382-390.

Dunlap, Riley E.; Dillman, Don A. y Van Liere, Kent D. (1978). Evidence of Decline in Public Concern with Environmental Quality: A Reply. *Rural Sociology, 44*(1), 204-212.

Dunlap, Riley E. y Mertig, Angela G. (1997). Global Environmentalism: An Anomaly for Postmaterialism. *Social Science Quarterly* , *78*(1), 24-29.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1977a). Further Evidence of Declining Public Concern with Environmental Problems: A Research Note. *Western Sociological Review, 8*(1), 108-112.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1977b). Land Ethic or Golden Rule?. *Journal of Social Issues, 33*(3), 200-207.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1978). A Proposed Measuring Instrument and Preliminary Results: The 'New Environmental Paradigm'. *Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1980). The Social Bases of Environmental Concern: A Review of Hypotheses, Explanations and Empirical Evidence. *Public Opinion Quarterly*, *44*(2), 181-197.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1981). Environmental Concern. Does it Make a Difference How it's Measured?. *Environment and Behavior*, *13*(6), 651-676.

Dunlap, Riley E. y Van Liere, Kent D. (1984). Commitment to the Dominant Social Paradigm and Concern for Environmental Quality. *Social Science Quarterly*, *65*(4), 1013-1028.

Dunlap, Riley E.; Van Liere, Kent D.; Mertig, Angela G. y Jones, Robert E. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues, 56*(3), 425-442.

Dunlap, Riley E. y Xiao, Chenyang (2007). Validating a Comprhensive Model of Environmental Concern Cross-Nationaly: A U.S.-Canadian Comparision. *Social Science Quarterly*, *88*(2), 471-493.

Fishbein, Martin y Ajzen, Icek (1975). *Belief, Attitude, Intentions and Behavior*. Reading: Addison-Wesley.

Foucault, Michel (1997a). *La Arqueología del Saber* (19ªed.). México DF. Siglo XXI. 1969.

Foucault, Michel (1997b). *Las Palabras y las Cosas*. México DF: Siglo XXI. 1966.

García Ferrando, Manuel (1991). Opinión Pública y Medio Ambiente. *Sistema*, 104-105, 175-189

Giddens, Anthony (1995). *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1984.

Gómez, Cristóbal y Paniagua, Ángel (1996). Caracterización Sociodemográfica de la Sensibilidad Ambiental en España. *Información Comercial Española*, 751, 128-147.

Gómez, Cristóbal; Noya, Javier y Paniagua, Ángel (1999a). *Actitudes y Comportamientos Hacia el Medio Ambiente en España.* Madrid: CIS.

Gómez, Cristóbal; Noya, Javier y Paniagua, Ángel (1999b). La Inconsistencia de las Actitudes Hacia el Medio Ambiente en España. En Mercedes Pardo (Coord.), *Sociología y medio ambiente. Estado de la cuestión* (pp. 227-237). Madrid: Fundación Fernando de los Ríos-Universidad Pública de Navarra.

Heberlein, Thomas A. (1981). Environmental Attitudes. *Zeitschrift fur Umweltpolitik*, 2, 241-270.

Ibáñez, Jesús (1985). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la Investigación Social*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, Jesús (1986). Perspectivas de la Investigación Social: El Diseño en Tres Perspectivas. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Comps.), *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación* (pp. 51-85). Madrid: Alianza.

Inglehart, Ronald (1991). *El Cambio Cultural en las Sociedades Industriales Avanzadas*. Madrid: CIS. 1990.

Jones, Robert E. y Dunlap, Riley E. (1992). The Social Basis of Environmental Concern: Have They Changed Over Time?. *Rural Sociology, 57*(1), 28-47.

Jones, Robert E. y Dunlap, Riley E. (2002). Environmental Concern: Conceptual and Measurement Issues. En Riley E. Dunlap y William Michelson (Eds.), *Handbook of Environmental Sociology* (pp. 482-524). Westport: Greenwood Press.

Jones, Robert E. y Dunlap, Riley E. (2003). Environmental Attitudes and Values. En Rocío Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment, Vol. 1 (A-L)* (pp. 364-369). London: Sage.

Kanji, Mebs y Nevitte, Neil (1997). Environmental Support, Concern and Action: An Exploratory Crossnational Analysis. *International Journal of Public Opinion Research*, *9*(1), 66-77.

Lamo de Espinosa, Emilio (2001). *Conocimiento y Sociedad*. Valencia: Fundación Cañada Blach.

Laraña, Enrique (1999). Modernización, Reflexividad y Riesgo. Las Bases Teóricas de un Nuevo Espacio para la Sociología. En Mercedes Pardo (Coord.), *Sociología y Medio Ambiente. Estado de la Cuestión* (pp. 13-21). Madrid: Fundación Fernando de los Ríos-Universidad Pública de Navarra.

Lee, Aie-Rie y Norris, James A. (2000). Attitudes toward Environmental Issues in East Europe. *International Journal of Public Opinion Research*, *12*(4), 372-397.

Lowenthal, David (1987). Environmental Perception: An Odissey of Ideas. *Journal of Environmental Psychology*, 7, 337-346.

Maloney, Michael P.; Ward, Michael P. y Braucht, Nicholas G. (1975). Psychology in Action: A Revised Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge. *American Psychologist*, *30*(7), 787-90.

Milbraith, Lester W. (1984). *Environmentalist: Vanguard of a New Society*. Albany: SUNY Press.

Moral Ituarte, Leandro del y Pedregal Mateos, Belén (2002). Nuevos Planteamientos Científicos y Participación Ciudadana en la Resolución de Conflictos Ambientales. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 41, 121-134.

Morrison, Denton E.; Hornback, Kenneth E. y Warner, W. Keith (1972). The Environmental Movement: Some Preliminary Observations and Predictions. En William R. Burch, Neil H. Cheek y Lee Taylor (Eds.), *Social behavior, Natural Resources and the Environment* (pp. 259-279). New York: Harper and Row.

Moyano, Eduardo y Jiménez, Manuel (2005). *Los Andaluces y el Medio Ambiente*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente-Junta de Andalucía.

Navarro Yáñez, Clemente J. (1998). Conciencia Ambiental y Perfil Social del Ambientalismo: Una Cuestión de Competencia Política. *Revista Internacional de Sociología*, 19-20 (tercera época), 69-101.

Navarro Yáñez, Clemente J. (2000). Competencia Política, Ambientalismo y Cambio Social. Normas y Comportamientos Ambientales en Andalucía. *Política y Sociedad*, 33, 217-231.

Olsen, Marvin E.; Lodwick, Dora G. y Dunlap, Riley E. (1992). *Viewing the World Ecologically*. Boulder: Westview Press.

Pardo, Mercedes (1996). Sociología y Medioambiente: Hacia un Nuevo Paradigma Relacional. *Política y Sociedad*, 23, 33-51.

Pardo, Mercedes (1998). Sociología y Medioambiente: Estado de la Cuestión. *Revista Internacional de Sociología*, 19-20 (tercera época), 329-367.

Ruiz Ruiz, Jorge (2006). Mentalidades Medioambientales: Análisis de los Discursos sobre el Medio Ambiente de los Andaluces Residentes en Zonas Urbanas. *Papers*, 81, 63-88.

Schuman, Howard y Johnson, Michael P. (1976). Attitudes and Behavior. *Annual Review of Sociology*, 2, 161-207.

Simmel, Georg (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa. 1917.

Skrentny, John D. (1993). Concern for Environment: a Cross-National Perspective. *Journal of Public Opinion Research*, *5*(4), 25-37.

Tábara, J. David (2001). La Medida de la Percepción Social del Medio Ambiente. Una Revisión de las Aportaciones Realizadas por la Sociología. *Revista Internacional de Sociología*, 28 (tercera época), 127-171.

Tábara, J. David (2006). El Estudio de la Percepción Social del Medio Ambiente. En Eva Anduiza (Coord.), *Opinión Pública y Medio Ambiente* (pp. 43-68). Barcelona: Graó.

Thurstone, Louis L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Psychology*, 34, 273-86.

Thurstone, Louis L. (1931). The Measurement of Social Attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-69.

Tognacci, Louis N.; Weigel, Russell H.; Wideen Marvin F. y Vernon, David T.A. (1972). Environmental Quality: How Universal is Public Concern?. *Environment and Behavior*, *4*(1), 73-86.

Weigel, Russell H. y Weigel, Joan (1978). Environmental Concern: The Development of a Measure. *Environment and Behavior*, *10*(1), 3-15.

Historia editorial

Recibido: 03/02/2009
Aceptado: 19/05/2009

Formato de citación

Cerrillo, Jose Antonio (2010). Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E. Dunlap. *Athenea Digital*, 17, 33-52. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/609.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

La (re)presentación de las identidades psicosociales en el teatro de la vida cotidiana (Theatrum Mundi)

Psychosocial identity (re)presentation in the daily life (Theatrum Mundi)

María de la Villa Moral Jiménez

Universidad de Oviedo

mvilla@uniovi.es

Resumen

La búsqueda y posterior redefinición de la identidad personal y social constituye uno de los objetivos prioritarios de todo individuo, así como la diferenciación y relación dialéctica entre el yo y la alteridad. Semejante proceso dinámico y multideterminado se ve influido por la acción del modelamiento simbólico y socializante de los grupos a los que se pertenece y de otras agencias legitimadas al efecto (familia, grupo de pares, medios de comunicación, etc.). Asimismo, se procede a la presentación del yo en la vida cotidiana, a modo goffmaniano, en el escenario social donde se representan múltiples roles, a modo de personajes en escena con diversos "guiones" por representar. La identidad personal de los actores deriva de una identidad socializada construida *desde* y *por* las relaciones sociales. En este artículo, desde una perspectiva de análisis psicosociológica y con un enfoque dramatúrgico, se recurre al concepto de *theatrum mundi* con objeto de ejemplificar semejantes (re)presentaciones teatrales del yo en la escena social.

Palabras clave: Identidad psicosocial; Enfoque dramatúrgico; Ortega y Gasset; Yo privado/público; Theatrum mundi.

Abstract

The search and subsequent redefinition of the personal and social identity constitutes one of the main objectives of everyone individual, as well as the differentiation and dialectical relationship between the self and the others. Similar dynamic and multidetermined process has been influenced by the symbolic and socialized action of the property groups and of others legitimize for the purpose agencies (family, peer-groups, mass-media, etc.). Likewise, we proceed to the presentation of identity in the daily life, goffmanian way, in the social stage where it shows manifold roles, way of characters in scene with several scripts to perform. Actor's personal identity derives from a socialized identity constructed from and by social relationships. In this article, by a psychosociological analysis perspective and with a dramatic art approach, we resort to the "theatrum mundi" analysis with the purpose of exemplify those self theatrical (re)presentations in the social scene.

Keywords: *Psychosocial identity; Dramatic art approach; Ortega y Gasset; Private/public self; Theatrum mundi.*

"La vida es un pánico en un teatro en llamas"
Jean Paul Sartre

Introducción: El teatro de la (re)presentación del Yo trágico-cómico

Los dos rostros opuestos e indisolubles, uno mirando hacia delante y otro hacia atrás, representados por el dios Jano bien podrían ser empleados, como en una suerte de ejercicio mimético, para simbolizar el *ser en potencia*: aquel que se está haciendo mediante la búsqueda de su identidad y quien mira, a un tiempo, lo que dejó atrás y aquello que prevé. Ambos, como dos caras de una misma moneda, se reconstruyen e identifican en el otro, máxime en condiciones como las actuales de desregulaciones varias en lo social y de grupos humanos debilitados y precarizados a nivel mundial (Biersteker, 2000). Ante la emergencia de diversos (des)órdenes globalizadores (García Canclini, 1999; Gray, 2000; Lafontaine y Muller, 1998; Luttwak, 2000; MacGrew y Held, 2007; Ritzer, 2006) y del desencanto de la modernidad y otras crisis colectivas (Magris, 2001) que afectan al estatuto psicosociológico de los vínculos contemporáneos -como puntualizó David Myers (2000, 2004)-, se producen cambios identitarios. Semejante estado-estadío de redefinición en los otros es un proyecto esencialmente narrativo, más que puramente descriptivo, en el sentido de que hay que construirlo, *contarlo*, lo cual denota el *carácter dramático del mundo personal* (Marías, 1994). Comedia y tragedia, a modo de consecución de eventos trágico-cómicos, se suceden e interrelacionan en el proceso de conformación y presentación de la identidad en el escenario social vinculados al pensamiento y a la acción.

El estudio de la identidad, concepto nuclear para la Psicología Social, es sumamente complejo. Conceptualmente se tiende al empleo, más o menos indiscriminado, de términos mediante cuyo uso se alimenta una contaminación terminológica. En materia de estudio de la identidad existe una miscelánea de términos (Yo, sí mismo, mismidad, *mind*, *self*, otro, *me*, *I*, ego, sentido de uno mismo, autoconcepto, autoimagen, autoestima, experiencia de continuidad, etc.) y una confusión tal asociada a ella, que, siendo arbitrariedades más o menos consensuadas, poseen significados que se solapan, e incluso se contradicen. Hay definiciones que carecen de significado operacional, en el caso particular del *sí mismo* se usa el término sin saber realmente a qué estamos haciendo referencia. Se produce, como increpó Erikson (1972), *una popularización del mismo más allá de toda redención*, de modo que incluso Marx y Hillix (1968) sostuvieron que: "Hay casi tantas definiciones del sí mismo como psicólogos que se han ocupado de él". Debido a la polisemia y a las dificultades metodológicas inherentes al objeto de estudio se ha contribuido a una dispersión conceptual que ha complejizado su análisis. Y es que, los sinónimos o cuasi-sinónimos son innumerables, dirán Deschamps y Devos (1996). Asimismo, baste recordar que se han propuesto una pléyade de denominaciones, incluso contradictorias: desde el Yo y la distinción clásica de G.H. Mead (1934) entre el *yo libre* de ataduras e innovador y el *yo dirigido* por otros hasta el yo producto activo de las situaciones en las que opera de Gergen (1986, 1992, 1994/1996), pasando por la identidad *deslindada* de Habermas (1985) concebida como objetivo último de la socialización, que se completará en *la identidad del yo* adulto capaz de comunicarse o la interpretación lingüístico-social del autoconocimiento de Harré (1979/1982), a través del simbolismo de la comunicación o, entre otras, por la propia distinción de Laing (1964) entre los yoes *auténticos* (interiores) y los *falsos* (representación) o aquella adjudicada al enfoque dramatúrgico de Goffman (1959/1981, 1979) -objeto específico de análisis en este estudio-, entre otras muchas perspectivas de análisis citadas (y tantas otras omitidas). La realidad *real* y la realidad *mitificada* se co(n)funden en aproximaciones conceptuales a constructos teóricos y sociales mediante las que se conforma una visión arquetípica de las realidades. Y es que los arquetipos ejemplifican un modo de ser-situarse frente/en el mundo. En fin, en opinión de Torregrosa (1983, p. 219), con el tema de la identidad -aparte de la oportunidad coyuntural, la marcada mutabilidad social y el anhelo de una continuidad de la

identidad personal- se vuelve a "contribuir a restaurar como objeto legítimo, en el estudio del hombre, el de su subjetividad, el de la conciencia, y, con ello, obviamente la conciencia de sí mismo, es decir la identidad personal".

De acuerdo con nuestra perspectiva de análisis, para proceder a la *presentación de la persona en la vida cotidiana* -parafraseando el título de la celebérrima obra de Erving Goffman (1959/1981, or. 1959)-, uno, tentativamente, ha de rehacerse en cada entrada y salida del escenario social. La invención de uno mismo no surge de la nada, ni siquiera de unos reductos del Yo preexistentes, tal y como afirma la teoría preformacionista, sino que el individuo (la materia prima), los procesos constitutivos (las herramientas) y los agentes (constructores) son materia constitutivamente de origen y destino social. Goffman (1959/1981) concibe que la conformación de la *identidad personal* se basa en el supuesto de que individuo puede diferenciarse de todos los demás. Aunque resulta difícil apreciar cómo la identidad personal desempeña un rol estructurado, cuando estamos sometidos a un continuo tránsito de información, puede que exista un contenido objetivo, aunque interpretado por el propio sujeto, con una continuidad en el tiempo. Identidad social y personal están conectadas en las interacciones, se (re)crean mediante la situación y se (trans)forman mediante la interpretación de las expectativas de los actores sociales. De este modo, el individuo es un agente interpretativo. Este posicionamiento es heredero del *Interaccionismo Simbólico* (véase Garrido y Álvaro, 2007) desde el que se sostiene que el lenguaje, como sistema de símbolos significantes, actúa a modo de enlace entre la conducta como proceso social y el sistema social identificado con la sociedad organizada. Cuando los *otros generalizados* abundan, convirtiéndose en un sistema de referencia complejo, se crean situaciones nuevas relevantes para el yo que se (re)construye continua y activamente. Se desarrolla la identidad a través de los otros, pero el vehículo de acción no es otro que el lenguaje a modo de acto de introspección, conversión de la identidad en objeto gracias a la acción de un poderse hablar y escuchar críticamente a sí mismo. Recordemos que para los interaccionistas simbólicos entre *identidades personales* -cuya adquisición posibilita un enfrentamiento a sí mismo y los otros, que actúa a modo de biografía-, e *identidades sociales* se inserta una tercera instancia, la *identidad del yo*, mediante la que se permite al individuo identificarse como *uno* a través del tiempo y de las situaciones de interacción. El aparente conflicto I/me es resuelto por Mead no otorgando más importancia a una instancia que a otra, pues tanto el mí formado por la incorporación de reacciones de los otros hacia él, como el I, o instancia creativa, intervienen en la constitución del sí mismo. El *yo* ha de concebirse, pues, como *la respuesta del individuo a las actitudes de los otros hacia él*, respuesta que se produce a partir del momento en que se asume una actitud hacia los otros. Ahora bien, los *mí* o roles introyectados que dependen del aprendizaje sociocultural, el tiempo y el lugar pueden modificar el *yo*. De acuerdo con Mead (1934), el *"yo"* provoca al *"mí"* pero, al mismo tiempo, reacciona ante él.

Como si de una participación de cada uno en el ser del otro se tratara el individuo de reconoce en interacción participada con aquéllos de los que toma conciencia. Se torna consciente de sí mismo, cuando reconoce su co-existencia, nos dirá Vygotsky (1987/1934), adquiere conciencia de sí como siendo de ese modo y no de otro. Y se reconoce a sí mismo reflejamente en los otros. El planteamiento según el cual, llevado a extremos, *el yo es un producto involuntario de las situaciones*, podría apuntarse como sucedáneo de la *metáfora del espejo* en la que se anula la capacidad interpretativa individual, lo cual supondría una distorsión del tan nombrado *"looking-glass-self"* de Cooley (1902), al restringirse indebidamente su uso a la influencia de la sociedad sobre los individuos. Desde esta óptica se considera que la noción del Yo como espejo remite a una interpretación especular, de modo que el yo social surge como reflejo valorativo de las actitudes y opiniones de los otros con los que interacciona sobre uno

mismo, siendo indispensable la interiorización del otro en la formación de la conciencia. Esa alusión al juego de representaciones de roles se fundamenta sobre la interpretación de las interacciones y vivencias moduladas por el contexto y por el simbolismo particular que las dinamiza. Y es que el tan nombrado *yo reflejado* o *yo espejo* al que hizo alusión Cooley (1902) en sus escritos (véase Aladro, 2005) si se restringe su uso meramente a la influencia de la sociedad sobre los individuos los cuales se perciben en función de cómo los perciban los otros, se estaría distorsionando el planteamiento del autor pues se omitiría la interpretación de los actores. A pesar de ello, es cierto que desde el interaccionismo simbólico se insistía más en el dinamismo del yo que en la creatividad de los actores. El marco referencial ejerce un papel fundamental en la conformación de un concepto de sí mismo positivo y a ello hay que unir la propia imagen que el sujeto cree que ofrece a los otros, sin obviar los procesos sociocognitivos que llevan al individuo a interpretar y reaccionar de un modo u otro cuanto percibe. El poder de lo social y sus convenciones actúan a modo de agente socializante que, casi inadvertidamente, construye identidades (Iranzo y Rubén Blasco, 2002). El contexto simbólico está penetrando las relaciones sociales. La definición de su(s) identidad(es) se vehicula mediante la acción social y se sacia y reconstituye a través de la interpretación de las controvertidas opiniones vertidas por la denominada *audiencia imaginaria*, en conocida expresión de Elkind (1970). La mirada de los *otros significativos* (Sullivan, 1953) proyecta sobre el sujeto su foco de acción reificando complejidades, mientras -dada la articulación de lo individual y lo social-, la construcción de la identidad y la propia socialización se interpretan como si el sujeto no fuera un mero producto involuntario del entorno, sino que se atiende al *feedback social* a modo de redefinición y ajuste del comportamiento de los otros tras recibir la respuesta activa del individuo (véase el *modelo de la mutualidad*, Abad, 1993) a alteridades, grupos y colectividades. En este sentido, la importancia de los grupos en el proceso constitutivo y en la reformulación de la subjetividad es básica. De este modo, según lo expresado por Tajfel (1984) el estudio de los grupos sociales concebidos como *categorías sociales* definidas, a su vez, por los diversos individuos implicados en una diversidad de patrones definibles, ya sea por factores tales como poder, estatus, flexibilidad o rigidez de las fronteras del grupo, etc., pueden derivar hacia unas iniciativas de investigación mediante las cuales se relaciona la autoestima, autoconcepto e identidad social del individuo con la posición relativa que ocupa su grupo dentro de un sistema social multigrupal (Tajfel, 1984). El criterio de la identidad -o perceptivo-cognitivo- consiste, precisamente, en la toma de conciencia colectiva por parte de los individuos en cuanto que entidad social diferenciada y la tendencia a percibirse y definirse como un grupo que comparte una cierta identidad común (Tajfel y Turner, 1986/1989; Turner, 1990). En definitiva, coincidimos en que la identidad implica una reflexividad lógica de un sujeto (individual o colectivo) que *se ve a sí mismo* a lo largo del tiempo (Íñiguez, 2001). Asimismo, la construcción narrativa está dominada por ciertas *formas del ser* que se mantienen (Garay, Íñiguez & Martínez, 2005). Por su parte, la heterogeneidad de lo subjetivo –destacada por Bajtin (1989)- se (re)crea a partir de una serie de negociaciones (procesos de identificación y diferenciación) con el contexto, como se ha explicitado por parte de autores fundamentales para la Psicología Social como Tajfel (1984), Turner (1990) o Giddens (1995), entre otros. En cualquier caso, el sí mismo se construye y reconstruye cambiando. *Hasta que no haya cesado de ser, no habré sido jamás*, sostenía con vehemencia el escritor argentino Antonio Porchia.

En la escena social la identidad personal de los actores se construye por negociación con diversas alteridades, de manera que deriva de una identidad socializada construida *desde* y *por* las relaciones sociales. Persona e individuo se (re)definen socialmente, de modo que ni siquiera aquel agente cargado de individualidad no es fruto de la acción-confrontación social. La individualidad está inextricablemente

unida a la necesaria relación dialéctica con lo social en lo colectivo, así, a través de las palabras de Buber (1922/1957, pp. 62-63) se define un particular punto de vista al respecto: "Ningún hombre es puramente una persona, ninguno es puramente individualidad. Cada hombre vive en el interior de un *Yo* doble. Pero hay hombres en quienes la persona es a tal punto preponderante que cabe llamarlos personas. Y hay otros en quienes la individualidad es a tal punto preponderante que cabe llamarlos individuos. La verdadera historia se desarrolla en la relación de los unos con los otros". Es en el otro, en la relación interpersonal, donde el individuo adquiere su identidad, *en la interacción con el otro aprende a decir yo*, de acuerdo a la filosofía dialógica de Buber (1922/1957), de modo que el ser humano es relación y no simplemente está en relación. Me (re)conozco en el diálogo e interacción con los otros. Lo social es lo constitutivo y el constructor, materia y agente, el hacedor y lo que está siendo narrado. En nuestro estudio cobra relevancia aplicada la perspectiva dialógica ya que en esa lógica de la representación de roles el proceso dialógico -como resultado de un diálogo igualitario con argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder- contribuye a la descripción de la metáfora del *Theatrum Mundi* central en este estudio (véase apartado Co(n)fusión de sí mismos privados y públicos, pág. 60). De este modo, los individuos somos capaces de conversar y de actuar valorándose la intersubjetividad del contexto en el uso del conocimiento y en sus pretensiones de validez de los argumentos (Habermas, 1985). Mediante el lenguajeo, la atribución de significados, los procesos actitudinales individuales y colectivos o la (re)formulación de representaciones sociales o meras expectativas consensuadas se le otorga sentido a algo de lo que no se hablaba, que no tenía un significado compartido, sobre lo que socialmente no se había consensuado una atribución de significados particulares o hacia lo cual no se habían generado expectativas dado que no constituía una categoría objeto de interés social (véase Íñiguez, 2001). Asimismo, en esa representación del yo, es a través del lenguajeo y del propio diálogo como se establece la existencia del otro y de sus significados como en una suerte de cadena de diálogos, base de la *imaginación dialógica* de Bajtin (1982). Más aún, la corresponsabilidad para la transformación es posible desde la alteridad dialógica (Freire, 1979). Mediante los procesos comunicativos se van constituyendo el yo y el otro, de modo que en esa vinculación dialógica, el encuentro de los interactuantes –y la consiguiente oportunidad de entendimiento de ese tú que se descubre por la palabra- es puesto en acción por la alteridad parlante del propio discurso.

Planteado lo anterior, el objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis psicosocial y dramatúrgico de las identidades del hombre contemporáneo de acuerdo a una interpretación goffmaniana en términos de la relación dialógica y dinámica actor-personaje-audiencia.

Planteamiento

"Guiones" de la (re)presentación del yo. El individuo como actor-personaje

Son múltiples, e incluso contradictorios, los papeles que interioriza y, en último término, re-presenta el individuo en búsqueda y/o (re)constitución de su identidad en el teatro de la vida cotidiana en el actual *animal symbolicus* (Moral, 2001, 2003, 2008). Sus metamorfosis son, en cierto sentido, reversibles e interesadas ya que se suceden como en un ejercicio de despliegue de los roles interiorizados que, por pseudomimetismos, en algunos casos, e interpretación de lo observado, una vez que se produce el *descubrimiento de los otros*, le ayudan a reformular adaptativamente sus identidades particulares, como en

un mecanismo de simbiosis interpretativa con el medio, esto es, con el escenario social, del que se nutre, en el que se desenvuelve, ante el que reacciona, con el que dialoga, en el que se hace y rehace con cada "actuación", en fin, mediante el que construye y representa sus múltiples papeles.

Las búsquedas en la experimentación de un sí-mismo conducen al sujeto a mirarse en los otros, si bien, el *espejo social* habitualmente sólo refleja el modo en que creemos que nos ven los demás y la manera en que se espera que debemos comportemos en cada salida y entrada al *escenario social*, y difícilmente lo que realmente somos (acaso porque nos reconstruimos en cada representación), de acuerdo con la apreciación de Pirandello en su obra de teatro *Las reglas del juego*. Usando símiles teatrales en la representación del yo, siendo sociales tanto el escenario como los actores, la acción representada y un producto histórico-social quien la representa, son los individuos en proceso de (re)construcción de sus identidades los protagonistas de la realidad (su realidad), más que la "ficción" de esos aspectos teatrales que se introducen, furtivamente, en la realidad engañosa de la vida cotidiana. El teatro de la representación social es vida y la vida artificio. De modo análogo, el investigador de la realidad social reelabora los sucesos que acontecen, haciendo algo más que describirlos, narrándolos en el sentido de reconstruirlos, sirviéndose del poder del discurso (Íñiguez y Antaki, 1998). Empieza por atribuir un por qué y un cómo, motivos e intenciones, una causalidad valorativa que supone en la mente de un títere-actor, a modo de guión que se va (re)haciendo a medida que se (re)presenta.

Muchos han sido los "guiones" propuestos para ese (re)aprendizaje y (re)presentación en la vida cotidiana de esa identidad en singular, desgranada en múltiples identidades, en pos de la cual los individuos contemporáneos como seres *en búsqueda de identidad* emprenden su proceso de construcción social y activa de su singularidad: concepto de sí mismo, yo, persona, identidad o ser alguien que representa y somete a pequeños ajustes en función de los requerimientos sociales y de su propio sentido interpretativo. He aquí algunas referencias a formas de reconstitución del papel de la identidad en el proceso de representación del *ser* del sujeto en el escenario social y de sus diálogos y narraciones. Precisamente, el análisis de los procesos de conceptualización de las identidades como forma narrativa construidas desde perspectivas como la psicosocial, la inter-subjetiva, el recurso a lo legendario, la perspectiva dialógica y las teorías preformativas, a modo de contrastes organizados a lo largo de un *continuum* –y su coexistencia- es aportado por Smith y Sparkes (2008).Como toda selección lleva implícito un acto de omisión arbitrariamente intencional, aunque guiada por la intención de presentar un muestrario de análisis de la identidad desde diversas perspectivas y posicionamientos, incluso puede que irreconciliables en apariencia, pero con la intención de una asimilación crítica de estudios filosóficos, antropógicos, sociológicos, etc., de un objeto de estudio –la identidad- hipercomplejo e inabarcable gnoseológicamente. El punto de conexión de estos “guiones” en esta justificación argumental, y de acuerdo a un intento de asimilación crítica, no es otro que la importancia otorgada a lo social, en sentido estricto o laxo, en el proceso constitutivo de la subjetividad, así como la relación de los signos con el contexto concreto que los (re)crea. En algunos de estos “guiones” comprehensivos -que representan la complejidad de análisis de un constructo multidimensional y heterogéneo- se incide en la coexistencia del ser y de la alteridad, así como en la definición de aquél mediante lo social (p.e. Buber, 1922/1957; Frondizi, 1952; Lisón, 1997; Marías, 1994, 1996; Ricouer, 1996), en otros se alude a la representación de las identidades en el escenario de la vida cotidiana (p.e. Lisón, 1997; Trías, 1984) mediante el diálogo y la reflexividad e ipsiedad (p.e. Ricouer, 1996) y desde perspectivas de análisis más filosóficas (p.e. Aisenson, 1979; Frondizi, 1952) y socioculturales se insiste en la vinculación de la comunidad y el anthropos (p.e. Fernández-Martorell, 1997; Beriain y Lanceros, 1996), así como desde perspectivas dialógicas en espacios interculturales (p.e. Aguirre, 2005) se

incide sobre lo psicosociológico, lo histórico y lo cultural como constitutivo de las identidades personales y grupales.

He aquí algunos de los posibles guiones de la constitución y (re) presentación del yo:

a) Hablamos de un *Yo y tú*, según Buber (1922/1957) que, en el caso particular del individuo en búsqueda de su *yo*, se torna consciente de sí misma como participante en el ser, como siendo *así* y no de otro modo, como coexistente, y, por lo tanto, como ser.

b) Una *Persona* (Marías, 1996) como el sujeto en crisis en proceso de redefinición de su *yo*, se diferencia y reconstituye en un *alguien* que es definido en sentido negativo como el que no es otro. Ese *yo* inseparable de su circunstancia, cualquiera que sea, es lo que llamamos *persona*.

c) En esa teatralización del yo y de sus *rituales de interacción* (Goffman, 1970) las (re)presentaciones del yo en el entretejimiento de los personajes y la representación de la "realidad" de los tiempos modernos y de las fuerzas que condicionan la vida humana nos servimos de Brecht (1983, or. 1948) y de su tesis de que el teatro -como comprensión activa, no contemplación artística, de la historia- podía contribuir a modificar el mundo.

d) Drama e identidad (Trías, 1984) parecen interrelacionarse componiendo un producto particular en el escenario de la vida cotidiana. Teatro y representación, norma y rol, significados compartidos y predisposición interna a actuar, escenario vital y transferencia social, convención social y búsqueda de identidades o, propiamente, drama e identidad, se vinculan uno a otro de forma tal que la proposición de la mismidad se confunde con la representación de los yoes para y según los otros.

e) Bajo ciertas prerrogativas y conminaciones, *Las máscaras de la identidad* (Lisón, 1997) se superponen hasta componer una unidad que se desgrana en parcialidades del sí mismo que, sin embargo, parecen representar a la totalidad del ser en constitución. El constructo *yo* se diluye y reconstituye en las más variadas acepciones.

f) Se representa un *Sí mismo como otro*, de acuerdo con Ricouer (1996), a modo de particular dialéctica entre el uno mismo por descubrir y el otro por interpretar: la persona y la referencia identificante. Se alude al sujeto de la enunciación y a la cosa enunciada, a la reflexividad e ipsiedad, a la autorreferencia y a la interlocución con la persona *como un yo que habla a un tú*, todo a modo de teoría integrada del sí mismo.

g) ¿Quién soy yo?, dirá Karl Jaspers. Esta pregunta se complementa con otra que en *El yo y el sí mismo* se plantea Aída Aisenson (1979): "¿Dónde está, entonces, el sujeto verdadero?" (p. 69). A lo que la autora responde que no está/es sino *la autocreación de una síntesis personal única*. Yo y sí mismo son ambos productos de una evolución particular: mientras el yo se define como el centro de la conciencia, el sí-mismo parece representar el centro de la totalidad psíquica, que se alcanza mediante la individualización.

h) Substancia y función en el problema del yo (Frondizi, 1952) podría ser otro de los "guiones" de (re)presentación del yo mediante el que se alude al problema relativo a la existencia del yo, concibiéndose las vivencias que le acontecen al individuo como estados del yo con su particular "substancia" y naturaleza. No hay yo (agente) sin vivencias (materia constitutiva), ni éstas son lo que son sin la intermediación de aquél.

i) Se hace imprescindible la alusión a una *Antropología de la convivencia* (Fernández-Martorell, 1997), dada la necesidad de apelación a las raíces de constitución de lo humano en/mediante lo comunitario. Comunidad y *anthropos* se funden en un producto psicosociológico, histórico y cultural en el que se inserta, al mismo tiempo que se reconstituyen, las múltiples identidades del individuo así como "la identidad" de la multiplicidad de actores, reificadas socialmente. Baste como ejemplificación otros análisis interculturales de las identidades y los ethos desde perspectivas dialógicas (véase Aguirre, 2005).

j) Por último, propuestas tales como las relativas al estudio de la *Modernidad e identidad del yo* de Giddens (1995) se suman a otras en las que aporta una perspectiva de análisis sociocultural de las *Identidades culturales* (Beriain y Lanceros, 1996) u otros intentos de conceptualización de la naturaleza, socialmente diluida y reconstituida, de las *Identidades y conflicto de valores* (Roque, 1997) en las condiciones propias de la denominada *sociedad abierta de hoy* (Popper, 1997) como escenario que condiciona esta reestructuración donde lo socioconstruido se toma como referencia. A aproximaciones al tema del *doble* tales como las relativas a *Identidad y alteridad* (Bargalló, 1994) se oponen *yoes divididos* (Laing, 1964). Prolifera la búsqueda, hallazgo, cuestionamiento y reformulación de la identidad individual como *experiencia humana*, tal y como se manifiesta en *El sí-mismo en proceso* (Guidano, 1994) o se hacen propuestas de constitución del *Mapa del mundo personal* (Marías, 1994) asociadas al reconocimiento del carácter de circunstancialidad de la vida humana.

Todos los anteriores no son, sino, posibles "guiones" en virtud de los cuales proceder a la interpretación de la constitución social del yo y sus circunstancias en los tiempos y escenarios contemporáneos, herederos de otras búsquedas y conflictos.

Co(n)fusión de sí mismos privados y públicos

(Re)presentación del yo desde una perspectiva dramatúrgica

El gran poeta Fernando Pessoa aludió en *Il libro dell'inquietudine* (1982) a la (con)fusión de sí-mismos en el sentido de que "cada uno de nosotros es más que uno, es muchos, es una profusión tediosa de sí-mismos". Ese *libro del desasosiego* se abre, para los sí mismos y para los otros, como una suerte de *guión trágico-cómico* en el que un actor-personaje desempeña diversos papeles, mientras, uno se siente invadido por varios. Un personaje actúa, otros observan e interpretan, éstos le revelan cómo desenvolverse y su simbolismo particular, mientras el otro construye los significados y aprende cómo debe comportarse en escena. Se trata de toda una recreación puntual del desenvolvimiento de los yoes en el escenario social: llámesele renovado *enfoque dramatúrgico*, en el sentido otorgado por Goffman (1959/1981) en su presentación de la persona o, acaso, pseudo*realización dramática*, a modo sartriano. Tal vez, se aluda a los *deslindes del yo*, a una construcción de una realidad objetivada a través de la palabra o, simplemente, a una fusión y confusión de yoes en el proceso de (re)construcción y (re)presentación del sí mismo. Todo ello se propone bajo el presupuesto de que, aun usando símiles teatrales, en la representación del yo, siendo sociales tanto el escenario como los actores principales, la acción representada y el escenario como producto histórico-social, son los individuos los protagonistas de la realidad, más que la "ficción" de esos aspectos teatrales que se introducen, furtivamente, en la realidad engañosa de la vida cotidiana, que en la sociedad contemporánea adoptan forma de solipsismo en el pensamiento y *crisis del pensamiento utópico*

(Bilbao, 1997). La multiplicidad de yoes se fusiona en una identidad particular (aspectos más o menos inmutables, a modo de rasgos centrales), un Yo único e identificable que adopta un "papel" u otro en la (re)presentación del yo en el escenario social, tal y como se ha comentado con vehemencia. La confusión generada en interacciones Yo-situación se merma con la fusión de "repertorios" del yo que se amoldan al escenario particular. Yo y los otros observadores, los otros y un Yo, desgranado en múltiples papeles del actor-personaje, conforman un singular juego de interacciones en la que la capacidad interpretativa (no meramente teatral, sino sociocognitiva) desempeña un importante papel. Todo ello confluye para otorgar significado a la consideración inequívoca de la identidad como un *fenómeno psicosociológico* que se construye mientras se pone en práctica en escenarios sociales y que, a base de representaciones, se teatraliza mientras se reconstruye.

El Yo público y el público del Yo comparten, más que un mero recurso lingüístico, la esencia de su expresión singular ya que, mientras el yo público parece recrearse en cada persona, de modo dramatúrgico, como personajes de obras de Pirandello, tampoco los otros actúan de igual modo en nuestra presencia ya que representan distintos papeles, en abierta retroalimentación. Como si de una ironía se tratara, actor y público se (re)convierten ambos en personajes en escena en tiempos, espacios, textos, ensayos, gestualidades, etc., que se solapan, redefiniéndose unos en los otros, como metarepresentación de una representación imposible. Se rehúsa, como en la obra de Pirandello, toda "mediación teatral" (intervención externa reconductora, prefiriéndose la sutil acción de poderes no claramente identificados) y todos demandan ser los únicos capaces de representar la escena que, durante tanto tiempo, les obsesiona. Unos y otros acaban siendo *personajes en busca de autor* que se descubren y transforman en la búsqueda, actuante y personaje. A este respecto, baste recordar que la expectativa del compartir el mensaje ya fue descrita por Brecht (1983, or. 1948) mediante el dilema del productor mediático, dada la necesidad del actuante de encontrar auditores y de estos de encontrar a alguien que tenga algo que decir. Sin necesidad de incurrir en la sobreactuación y la confusión de papeles a representar la *presentación del yo* es un ejercicio de adaptación a los múltiples escenarios del teatro de la vida cotidiana. En tales circunstancias coadyuvantes se otorga entidad a personajes que desempeñan roles (docentes, profesionales, artísticos, etc.) que recrean las identidades de los actores sociales en escena. Contrariamente al distanciamiento psicológico propuesto en la obra de Brecht, en el que el actor se separa del personaje, otros viven como personajes (véase don Quijote, Bèla Lugosi o Weissmuller, entre otros) haciendo de la psicopatología del personaje una estructura de vida (Moral y Pastor, 2003).

Ante la vida propia de los personajes la hilazón del guión social se debilita, hasta que, de un modo u otro, teatro y sociedad aceptan nutrirse simbióticamente y, entonces, desde una perspectiva de análisis goffmaniana, se toma como escenario la vida misma, como escena figuraciones de aconteceres ensayados y a las conciencias de Yoes públicos como actores y público alternativamente en intercambios humanos. Nuestro ensayo social sólo se perfecciona al representarlo al mismo tiempo/escenario que los ensayos de otros actores, tal y como supuso Brecht en *El pequeño organon para el teatro* (1983, or., 1948): "El actor debe aprenderse su papel justamente con los otros actores, y debe construir su personaje al unísono con la construcción de los otros personajes. Porque la menor unidad social no es el hombre, sino dos hombres. También en la vida nos construimos mutuamente" (p. 25). E incluso se toma plena conciencia de los Yoes públicos perfeccionados mediante ensayos, ajustados a convenciones sociales, en la propia (re)presentación ante el público en general. La réplica actuante del espectador en el teatro de Brecht bien podría conectarse con modos de teatralidad

emergente en los que el impacto de las nuevas tecnologías en la puesta en escena se deja notar en nuevas formas de percibir, en las experiencias kinestésicas, así como en la transferencia de la lógica de la interactividad e interfaz – a modo de integración de los aspectos cognitivos y emocionales de la experiencia del usuario como inter-actor (Català, 2002, 2005)- a la puesta en escena, como base de una estética dialógica (véase Cotaimich, 2004). Por analogía, en la escena social -y teatral en terminología goffmaniana- también surgen nuevas modalidades de una suerte de (re)presentación tecnológica con la creación de nuevas estrategias narrativas, en los términos de Fluvio Vaglio (2002), en las que la tecnología *se vuelve personaje*.

Actor-personaje y público, en el *intermezzo* de sus intercambios "teatrales" ensayan sus respuestas, reformulándolas, una vez confrontados los papeles, amoldándose activamente el uno al otro y viceversa. Exhibición *en público* del yo que es reconocido y se va (re)conociendo en cada práctica ritual. El individuo se hallará embarcado en la comprensión de su mundo interior a partir del reflujo de lo externo. Una identidad individual que se construye en los otros, mediatizada por la capacidad de interpretación individual, que se desenvuelve bajo la apariencia de una dimensión pública del individuo y reformuladora de la esencia del Yo bajo el tamiz de lo que se supone que los otros piensan de la representación individual. Acercamiento a los otros, como tales, y no como reflejo de uno mismo, espejo donde mirarse u objeto mimético de reconstrucción del propio proyecto vital, sino como agentes y escenario de representación, de exhibición en público, en sucesivos ensayos, de un yo que busca y que no es posible (re)crearlo en un vacío social.

El Yo privado se construye públicamente y parece reconstruirse en la privacidad del yo, mediante la interiorización de las complejas normas que parecer modular los procesos interactivos y, por ende, las prácticas rituales. Siguiendo con el símil teatral, se podría afirmar que, mientras en el joven, como actor-personaje en busca de su papel, su representación del yo en la esfera pública se hace con el fin último de modelar y remodelar más que como mera apariencia, en el avezado actor-personaje no representa, sino, el perfeccionamiento de la técnica adquirida mediante diversas prácticas rituales. La polarización del proyecto vital, manifestado en dos esferas: pública y privada, no representa una dicomotía, tal cual, del espacio donde desenvolverse ya que, siendo artificiosa hasta cierto punto la separación entre los dos ámbitos, lo cierto es que ambos son dos escenarios vitales donde se dan a conocer/y se va reconociendo el público y a nosotros mismos, en platea y escena, alternativa y simultáneamente (valga la contradicción), ya que ambas esferas se re-identifican una en la otra. Como se subraya desde el enfoque dramatúrgico, la dicotomía entre lo público y lo privado llega a escindirse hasta extremos anecdóticos.

En cualquier caso, a grandes rasgos, parece asistirse a la vuelta a lo privado, al *regreso a la intimidad* (Pardo, 1996), a la reconstrucción de la esfera privada en un momento histórico-cultural de *Declive del hombre público* e intimidad destructiva, de acuerdo con el argumento de Sennet (1978). En la privacidad, ámbito de reflexión, el hombre parece encontrarse consigo mismo. También allí ensaya su presentación ante los otros. Recordemos que el espacio privado representaba para Elshtain (1981) el marco donde se construye la identidad del individuo. La (re)constitución y (re)presentación del yo en el escenario público mediante entrenamientos ritualizados y su domesticación a través de disciplinamientos varios ensayados en el ámbito privado, se vincula a un componente psicosocial que modula ese proceso constitutivo y sus circunstancias. Además, desde el exterior se va posibilitando la instrumentalización de todo ejercicio de depósito temporal, y reconstitutivo, de la interioridad del individuo en manos de otros, como prácticas de *confesión* pseudocatárticas del Yo. Al fin, el ser fragmentario y sus circunstancias constitutivas se aúnan bajo la formulación de propuestas de privatizaciones de lo público y de exhibición pública de lo privado.

Exhibición en público y búsqueda y anhelo de privacidad actúan de modo no excluyente como *gran público* y *hombre medio*, en expresión de Morin (1966) en su referencia a la macro-esfera de la Cultura de Masas. Uno y otro, en confusa superposición, se eclipsan temporalmente, estando allí ambos, como parte constitutiva del yo que permanecen parcialmente veladas, máxime en momentos como los actuales de *desvanecimiento de Cronos*, en los términos expuestos por Ramos (1998). Esferas públicas y privadas, que abarcan contextos inmediatos y macro-esferas, modo de ritualizaciones convenidas colectivamente en forma de representaciones sociales con presupuestos consensuados que se interrelacionan en un universo, como el ser, único y variable, forman parte de un trasfondo singular, único en la variedad y diverso en su unicidad.

Quien actúa en público (actor) y quien es representado (personaje) se engarzan en una misma pieza, sin pérdida de su parte de singularidad. El individuo en su esfera pública y privada, en su mundo real fingido y en lo fingido íntimo real, como partes de un tipo de convenio social, propio de las interacciones cotidianas, en el que el Yo y el público interactuante (pre)suponen cómo va a actuar el otro, anticipando sus acciones y reacciones, se comporta como un *actor-personaje social*, expresándose un orden social definido (en cualquier caso, producto humano, de acuerdo con las tesis de Berger y Luckman, 1986). La omnipresencia de la convención por ambas partes, incluso en los intercambios mínimos, explica que, a la larga, exista una estabilidad y continuidad tal de las reglas sociales implícitas, y explícitamente representadas, que conduzca a una identificación interiorizada con los roles puestos en práctica en los comportamientos rituales. No olvidemos que el conocimiento, desenvolvimiento y posterior reconocimiento de la(s) identidad(es) del individuo, como algo que le pertenece y como algo que es, está inextricablemente unida a las propias prácticas rituales. Como ejercicio socializante, mediante ellas va aprendiendo a actuar en el escenario social, mientras reformula su ajuste. Socialización como un proceso de internalización de roles socialmente (pre)fijados, de acuerdo con el funcionalismo estructural (concebido como *teoría clásica de roles*), mediante la cual se alcanza un estado de introyección en el que el sujeto asume y representa sus roles, convirtiéndose el rol en parte determinante de la identidad del sujeto, más que en meras representaciones.

Todo un *orden ceremonial* se pone en marcha por medio de rituales interpersonales que dota de un bagaje práctico, inoculado socialmente, y que se introyecta críticamente para, en cada oportunidad, ser puesto en escena en cada tiempo y condiciones en las que sea preciso su recreación. Negociar situaciones supone reconstruirlas, mientras éstas va reconstruyendo a la persona. Participantes e interactuantes, actores y personajes, roles sociales y rituales, actuación y fachada son elementos, unos y otros, (re)constitutivos de los procesos ceremoniales que se (con)funden en una imbricada red de influencias. Ante semejante (con)fusión la respuesta de Goffman (1970, 1979) va en la dirección de distinguir en la interacción lo que se está representando, lo que constituye la definición de la situación y del sí mismo de los participantes, de aquello que actualiza la representación y la definición del propio sí mismo. En efecto, de acuerdo con la interpretación de Wolf (1988, p. 61) del enfoque dramatúrgico de Goffman o la *descalificación de la inocencia*: "Hay una separación entre quien representa y aquello que es representado, entre el actor y el personaje, entre quien pretende ser un cierto tipo de persona y el cierto tipo de persona que aquél pretende ser. Mas allá de los múltiples roles sociales que se toman y se representan, está aquel que los representa y los encarna". Confusión que se torna en fusión cuando el personaje recrea a la persona, la reconstituye y ésta dota al personaje de una singularidad creativa que revierte sobre sí, reconstruyéndola en cada

momento significativo[1]. *Se trata de los momentos y de sus hombres, más que acerca de hombres y sus momentos*, nos dirá Goffman (1970) en *Ritual de Interacción*.

La actuación final (des)vela, al mismo tiempo que (re)descubre, por su ajustada representación, los ensayos previos al manejo de la representación. Arbitrariedades uniformizantes convenidas que se convierten en pautas de actuación en la exhibición en público de ese personaje, o acaso auténtico yo, mediante las que el individuo se *autoconoce* y, al mismo tiempo, es reconocido por los otros como tal (véase Ariño, 1996). Se podría tratar de una mistificación de la imagen de uno mismo ante los demás mediante la que el actor intenta representar su *Yo absoluto* (de naturaleza socioconstruida), idealizándolo. En cualquier caso, no existe un *yo*, sino más bien *una pléyade de yoes.* El yo absoluto, además, parece no ser más que una contradicción en términos porque el yo se constituye/es en relación con los otros y las cosas, en la referencia, en expresión de Vázquez Medel (1994, p. 57): "Es un yo esencialmente relativo: existe por y a través de los relatos" (p. 57). Relato e identidad, narratividad y sujeto, teatro y vida describen y definen realidades multifacéticas. Se hace necesaria, pues, la apelación a la *relatividad y el sujeto* como referencia al carácter relativo de la identidad del sujeto y a la necesidad de trascender la pura inmanencia de su conciencia, ya que aquélla se hace en el contexto de su relación con el mundo. Tal y como presuponía Miller (1963), la identidad social se expresa en subidentidades que son internalizadas a través de los roles sociales, no siendo, sino el producto de la elaboración interpretativa individual a partir de esas diversas subidentidades grupales. Es decir, se trataría de una fusión de subidentidades o yoes (como sinónimos, en sentido laxo) que componen un producto que, extrapolando la afirmación de Lewin, es mucho más que la mera suma de sus partes. Se establece un abierto diálogo entre el yo social, como autoconciencia de sus actos, y sus otros yoes, así como con los propios observadores, de modo que el diálogo del yo consigo mismo se produce de forma enriquecedora. De nuevo, se halla co(n)fusión de yoes que son copia introyectada y singularidad simulada, a un mismo tiempo. Contradicciones que se resuelven apelando al necesario rechazo explícito de una visión simplista (esto o lo otro) en la comprehensión de un proceso dialéctico. Todo ello podría ser interpretado como la reconstrucción de un producto singular en cada contacto, pero sin la pérdida de su singularidad. Un resultado único para cada situación, aun cuando la centralidad del núcleo del Yo

[1] Convendría aludir a la *realidad y el artificio*, aunados en un solo personaje, y su representación en público como indicio inequívoco de la exhibición de una condición, la de ser un buen intérprete en el escenario social de la vida cotidiana. Dejemos hablar a Sartre en *Being and Nothingness* (citado por Levi-Strauss, 1970/1986, pp. 86-87): "Consideremos este mozo de café. Su movimiento es rápido y activo, un poco demasiado preciso, un poco demasiado rápido. Se dirige hacia los clientes con un paso un poco demasiado vivo. Se inclina con cierta excesiva ansiedad; su voz, sus ojos expresan un interés un poco demasiado solícito por el pedido del cliente. Por fin, ahí vuelve, tratando de imitar con su paso la rigidez inflexible de cierto tipo de autómata, mientras lleva su bandeja con la indiferencia del que camina sobre la cuerda floja colocándola en un equilibrio inestable, perpetuamente roto, que restablece perpetuamente con un ligero movimiento del brazo y la mano. Toda su conducta nos parece un juego. Cuida de encadenar sus movimientos como si fueran mecanismos que se regulan entre sí; sus gestos, y aun su voz, parecen mecanismos; se entrega a la celeridad y a la despiadada rapidez de las cosas. Juega, se divierte. Pero, ¿a qué juega? No necesitamos observar mucho tiempo antes de poder explicarlo: juega a ser mozo de café. Nada de esto debe sorprendernos. El juego es un tipo de señalamiento e investigación. El niño juega con su cuerpo a fin de explorarlo, para inventariado; el mozo de café juega con su condición para *realizarla*. Esta obligación no difiere de la que se impone a todos los comerciantes. Su condición es totalmente ceremonial. El público exige de ellos que la cumplan como una ceremonia; existe la danza del almacenero, del sastre, del rematador, mediante la cual se esfuerza por persuadir a sus clientes de que no son más que un almacenero, un rematador, un sastre. Un almacenero que sueña es ofensivo para el comprador, porque dicho almacenero no es totalmente almacenero. La sociedad le exige que se limite a su función de almacenero, exactamente como el soldado de el soldado de guardia se transforma en una cosa-soldado con una mirada que no ve, que no tiene ya por qué ver, pues es la norma y no el interés del momento lo que determina el punto sobre el cual debe fijar su mirada (la vista 'fija a diez pasos'). Existen, como es natural, muchas preocupaciones para aprisionar a un hombre dentro de lo que es, como si viviéramos en un perpetuo temor de que pudiera escaparse de ello, que pudiera desaparecer y eludir súbitamente su condición'.

permanece, y únicamente, se reformulan ciertos rasgos que actúan a modo de "ropaje", no superfluo, sino reconstitutivo.

Metáfora del *Theatrum Mundi*

El teatro de la representación social es vida y la vida artificio. Todo el mundo es un escenario, de acuerdo con la teoría del *theatrum mundi,* y *la vida*, conviniendo con el ensayista inglés William Hazlitt, *es el arte de ser bien engañados*. Mediante el *theatrum mundi* se hace referencia alegóricamente a la concepción del mundo como teatro (representación) y aplicándolo a la presentación teatral del individuo en la escena social. No es sino el teatro dentro del teatro de la vida. Referencias literarias no faltan a esta concepción y presentación *teatral* de la vida misma como en *El gran teatro del mundo* de Calderón (recordemos esta misma temática utilizada con anterioridad en *Teatro del mundo* de Pedro de Launay) donde el Mundo prepara la representación y reparte los papeles y donde los actores no podrán ensayar, ya que en la comedia de la vida no se vuelve a repetir el papel, se nos dice, o de la presentación del yo ante los demás, tal como imagen del perfecto caballero renacentista aportada en *El cortesano* de Castiglione, por citar dos ejemplos sumamente representativos de dos acepciones similares. En un sentido análogo, se ha de procurar entender a los hombres como actores históricos y sociales (Wrigth Mills) en constante cambio. Vivir es cambiar, el desarrollo e incluso la multiplicidad del Yo no representa haber cambiado muchas veces interiormente frente a diversos objetos. Adaptación a los contextos cambiantes sin pérdida de singularidad como máxima de renovación de la "esfera privada" del yo ante la pública. *Vivo como en público*, afirmó Séneca.

De acuerdo con la interpretación de Béjar (1988) del pensamiento de Sennet (1978) respecto a la exhibición *en público* de lo que se siente en privado (sinceridad): "el hombre se comporta como un actor no ya sólo en el teatro, sino en la sociedad. La vida es pura representación, el artificio es superior a la representación desnuda de la emoción; el hombre debe separar sus sentimientos de sus acciones. La convención tiene un valor mayor que la espontaneidad. La emoción se da en un sólo momento, de una manera desbordada y torpe; la verdadera expresión exige la repetición, el artificio, la puesta en escena. El actor es un imitador de las pasiones humanas y no debe identificarse con ellas; asimismo el individuo debe interpretar en sociedad un papel, es el portador de una máscara" (p. 187). Se produce la conversión de la persona en *personaje*.

Recordemos, una vez más, que, tal vez, no en vano, el significado original de la palabra persona (lat. *personam*) sea máscara de actor (Ezra, 1950)[2] Como anulación del rostro del actor la máscara crea las condiciones de la representación imponiendo el juego expresivo e introduciendo una verdadera teatralidad en las prácticas rituales. De acuerdo con la vehemencia que se imprime a la representación y al propio ocultamiento bajo algo que subsume -al mismo tiempo que manifiesta- una particular identidad, la máscara va "cobrando vida" hasta que llega un momento en que el individuo se muestra confuso ante la realidad verosímil que cobra lo fingido: carácter *dramático* de la vida humana, como acontecer narrativo y representación de la teatralidad de las puestas en escena de lo privado en público como representación,

[2] En efecto, el término latino persona, máscara de teatro, fue usado por el estoicismo para indicar que la vida humana es, en cierto modo, como la representación de un papel (Epicteto). El antecedente se halla en la mitología etrusca que posee un personaje enmascarado, phersu representado en varias tumbas. Recordemos, no obstante, que ha habido autores, tales como Marcel Gauss (1971) que han desconfiado de la etimología que conecta persona con personare (máscara teatral) asociada a la cultura griega y a su cultura de la máscara (trágica, ritual y propia del antepasado).

teatralidad ligada a recreación individual de identidades, en forma de síntesis singular. Individualidad representada como *personal figura sintética*, nos dirá Lisón (1997) en *Las máscaras de la identidad*. Síntesis creativa que el individuo como actor-personaje principiante, se afana en construir para poder representar, con convicción, su papel. La personalidad social parece no haberse cristalizado todavía. Un encontrarse a sí mismo unido a un cuestionamiento de sí, hallazgo y pérdida conectados a la trascendencia de la conciencia de la identidad, complejiza lo que somos y lo que representamos ser. Como en cualquier "representación teatral" que se precie todos llevamos una máscara, al menos en sentido figurado, mediante la cual se favorece tanto el ejercicio de participación en *rituales ceremoniosos* (convenciones sociales, agrupamientos contractuales, actos de vinculación social, etc.) como el aislamiento hermético de nuestra interioridad bajo apariencias físicas ensayadas (gesticulaciones regladas, modos estipulados de comportarse, asentimientos, etc.). Volvamos, finalmente, a Goffman (1959/1981, p. 31): "En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro 'sí mismo' más verdadero, el yo que quisiéramos ser". Llegará un momento en que la máscara no represente el fingimiento, sino, más bien nuestra apariencia. No olvidemos la exhortación de Vonnegut al respecto de que, al final, *somos aquello que fingimos ser, así que debemos tener cuidado con lo que aparentamos*.

La "caída" brusca al plano de la realidad *real* desde el escenario, tiempo y sentir de la ensoñación personal llevada a escena, se produce al titubear en la representación del papel ensayado e incluso al "perder los papeles" que, en la esfera pública, se supone que todos, de un modo u otro representamos. De modo análogo a los personajes de *La comedia humana* (Balzac), variopintos individuos se presentan en curiosos juegos de apariencias con los que tratan de impresionarse unos a otros. Evidenciamos sus intentos de simulación. Nos inmiscuimos en la vida de otra persona en público e incluso hay formas de perturbar su propia intimidad, como si de un *delito de autointromisión* se tratara, tal y como fue descrito en los estudios de Goffman, y nos resulta embarazoso realizar/darnos cuenta de ciertas acciones en público (véase llorar, mancharnos, fingir, desvariar, etc.) tan molestas de observar como de realizar. También tendemos, aunque nos cuesta, a dar a conocer a los demás fallos en su presentación, como actores, ante nosotros. E incluso cuando se produce una irrupción en la realidad lo sublime se vulgariza. Se impone la realidad de las apariencias representadas, que son reales en sus efectos, sobre la (supuestamente) *real*.

Realidad y ficción se co(n)funden. Lo percibido es "realidad" para el perceptor, lo representado tal vez sea una "ficción", en el sentido de constitución *ex proceso* para cada "realidad". De este modo, se alude a la aprehensión de la identidad representada por los actores y del *self* de los interactuantes, como máxima de comprehensión de la realidad de éstos. Esto es, la necesidad de un *getting inside*, entrar adentro de la situación para descifrar esa realidad, tal y como expuso Munné (1989). Ni siquiera esa posición garantiza una eficaz acción de discernimiento de la distinción entre el mundo externo y el interno, el naturalizado y el socioconstruido, el objetivo subjetivado y la propuesta intersubjetiva, el público o el que ha sido objeto de privatizaciones y tanto el mundo personal como el mundo representado y la propia alteridad. Resulta que el mundo externo se hace al pensarlo, pero aquél no se agota en mi pensamiento: "yo no soy teatro ni mundo -soy frente a este teatro, soy con el mundo-, somos el mundo y yo", nos dirá el maestro Ortega y Gasset (1929, p. 401). La co(n)fusión de la metáfora del lenguaje teatral con la metáfora de la práctica discursiva como realidad representada podría constituir un peligro aparente ya que, al confundir la apariencia con "lo real", o reduciendo esto a lo aparente, las realidades a las que se las haga gozar de estatutos de verdad se nos representan como imagen fidedigna, no como reflejo que son. Nos miramos en espejos deformados e incluso debido a nuestra conciencia de ojo sólo se atiende selectivamente a aquellas parcelas de la

representación cotidiana que encajan con *visiones* dominantes. Se hace necesario proceder, además, a una *desacralización* de la naturaleza representada de lo humano, asociada aún a lo déico. Esta cuestión es solicitada por Wolf (1988) en estos términos: "La metáfora teatral no vacía el mundo social ni lo convierte en una estepa donde imperan las ficciones: las representaciones cotidianas no se 'recitan' en el sentido de conocer un modelo precedente bien asimilado; el individuo que actúa e interactúa en la escena goffmaniana, por muy muñeco que sea, no ha perdido, aunque trabaje por mantener las impresiones y las imágenes deseadas. Pero está presente en ellas toda la sacralidad y la moralidad que su carácter de sujeto socialmente competente le atribuye: 'nos hemos liberado de muchos dioses, pero el individuo mismo sigue siendo obstinadamente una divinidad de considerable importancia (1967, 104)'" (Wolf, 1988, pp. 98-99).

La absurda contradicción del hombre que tropieza, moviéndose a ciegas, con los dictámenes de los dioses, por analogía con la idea simbolizada del mito de Sísifo, nos lleva a hacer esfuerzos considerados como inútiles. Representamos varios papeles de hombre público –ya sea *homo ludens* (Dumazedier, 1968, 1998), *videns* (Sartori, 1996) y/o *digitalis* (Terceiro, 1996)- en virtud de los cuales se nos impulsa a actuar como personajes dentro de una obra de significación social cuya trama está urdida de antemano. Y, mientras tanto, se nos mantiene ocupados obstaculizando otras búsquedas y disuadiéndonos de posibles puestas en cuestión de lo establecido y de rebeliones internas. E incluso nuestra ignorancia acerca de nosotros y de la vida misma puede que nos conduzca, a pensar en la metafórica acción de un poder protector que, como si se tratara del Laberinto y de Teseo redentor, jugara con nosotros al escondite.

A modo de conclusión: *Yo y mis circunstancias* como herencia orteguiana

Este intento se repensar las teorías sobre la identidad con sentido crítico no sólo ha de hacerse a la luz de algunos autores clásicos como Mead, Lewin o Vygotski (Blanco, 1996), sino también de la mano de algunos pensadores españoles como Ortega (Torregrosa, 1985).

Yo y mi circunstancia, conexión de palabras de conocidos resabios orteguianos, se emplea como máxima mediante la que se alude tanto al sometimiento como al poder al que se ve sometido -y somete-, el yo respecto a las circunstancias. Dilucidar la (im)posición de aquél con respecto a las otras, o viceversa, no supone sino la entrada en una espiral de confusión, a modo de discusión maniquea, mediante la que se tergiversa la reabsorción activa de la circunstancia, confundiéndola ya sea con la aceptación acrítica del poder de inoculación de las mismas o con la presunción de la necesaria indiferencia del yo ante ellas en el desenvolmiento (construcción social) de la cultura y de las propias identidades individuales y sociales. La mencionada sentencia de Ortega tiene una segunda parte que suele ser olvidada: *"..., y si no la salvo a ella no me salvo yo"*[3] (véase Ovejero, 2000a). Nuestro mundo próximo, el contexto, el lugar y tiempo en que nos ha tocado vivir, así como las personas con las que nos ha correspondido convivir, son *nuestra circunstancia*. Es mi *coexistencia con el mundo* el argumento principal, no mi existencia, no un *yo existo*. Mi yo es un constructo esencialmente histórico y cultural, está/es mi mundo. Tiempo, memoria e historia (re)construyen los acontecimientos individuales y colectivos y conforman un existir con el mundo, a modo de relación

[3] "Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi quo natuis est*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura ésta: 'salvar las apariencias', los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea'. En suma, que Ortega propone la reabsorción de la circunstancia en el destino concreto del hombre" (Ortega, 1983, O.C., I, p. 322).

inextricable, sin posible separación. El yo es resultado, está en el punto de llegada (Ortega, 1925/1982, 1983, Obras Completas, VIII).

Nuestra vida, no como imagen, sino en su misma ejecución, es como lo concibe Julián Marías, en un sentido análogo a como Ortega "palpa", latiendo, la vida misma, en expresión de Rodríguez Huescar (1994). Vivir con/en mi circunstancia. Aplicarlo al proceso de búsqueda y constitución del yo del individuo ha de interpretarse desde el intento de alusión a las particulares *circunstancias*, como mundo íntimo y próximo, en que se desenvuelve el sí mismo, inextricablemente unido a aquéllas. En la *autorreferencialidad* de toda observación es donde hemos de buscar la compleja acción-reacción ante la circunstancia que nos acontece, que somos. En condiciones como las actuales, el rechazo ontológico del tradicional sujeto, el agotamiento de la plenitud del ser en su confusión deconstructiva y la desmitificación de la tradición cuasirevelada, azuza esa crisis del entorno que reactiva, a su vez, el desconcierto vital de quien se halla en constante búsqueda y reformulación de su(s) identidad(es), abundándose en la necesidad de un *regreso al sujeto* (Moral, 2001). Se trata de la *consumación de lo humano*, de la búsqueda y del hallarse en el Otro conectado ello a la propia conceptualización del ser humano como *trayecto* en sí, mediante el que se va evidenciando su esencia constitutiva y se va completando su naturaleza socioconstruida por mediación de heterocondicionamientos. Un camino recorrido, en fin, por el individuo que está en constante proceso de redefinición que se vincula a las circunstancias que condicionan su *razón vital*.

Un hallarse en el mundo mediante la reabsorción de la circunstancia, presupuesto con claras reminiscencias orteguianas, es otro de los posibles argumentos esgrimidos en el análisis de la búsqueda y hallazgo de identidades en el individuo conectados con "su" mundo. Para el maestro Ortega y Gasset es mi *coexistencia con el mundo* el argumento principal, no mi existencia, no un *yo existo*. Un existir con el mundo, a modo de relación inextricable, sin posible separación. El yo es resultado, está en el punto de llegada. La aparición en/por la sociedad, "el hombre aparece en la socialidad con el Otro", dirá el maestro Ortega y Gasset, de modo que es un inductor que hace que el individuo tienda a abandonar su verdad última, la soledad. En esa matriz de lo social es donde radica el intento permanente de salida hacia el exterior. Extrapolando estas consideraciones de Ortega al caso particular del adolescente, como sujeto que desea imperiosamente *hacerse* mediante la acción-reacción a esa matriz social, se ha de convenir en que la reabsorción de la circunstancia contribuye a (re)construir, no sólo como herramienta, sino también como materia prima, *su* mundo (llámesele *yo en los otros* o *yo y su circunstancia*). El mundo, es tanto el contexto en/mediante el que se va construyendo un yo, como el propio escenario donde se practica la representación social de los roles. La faceta trágico-cómica de la propia búsqueda, de los hallazgos y de las readaptaciones al escenario de la representación va jalonando el camino del *querer ser* al *ser realmente*.

Contemplación y acción sobre la circunstancia en Ortega se ofrecen como demostración inequívoca de la necesaria implicación del medio no sólo como *caldo de cultivo* del desarrollo individual, sino también como *agente* constitutivo. Ejemplo también de la involucración de la circunstancia interindividual, más que propiamente colectiva, es la *acción individual* (socialmente condicionada) sobre ella. Se han de proponer líneas de intervención (salvación) sobre la circunstancia. Y es que, como manifestación de la importancia que desempeña el medio sociocultural, puede que incluso de forma egoísta, interesa salvar las circunstancias. Son ellas las "mediadoras" ante el mundo más amplio, las más próximas, lo inmediato. En este sentido se manifiesta el autor (1983, Obras Completas, I, pp. 319): "El hombre rinde al maximum de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas comunica con el mundo. ¡La circunstancia! *¡Circum-stancia!*. ¡Las cosas mudas que están en nuestro próximo derredor!".

Realidad y verdad, verdad y realidad se aperciben desde una perspectiva particular, a modo de coordenadas o punto de mira, desde el que se interpreta las circunstancias. De acuerdo con la interpretación de Rodríguez Huescar (1994), en Ortega la verdad es una función de la vida y, siendo ésta en su esencia *circunstancial*, la verdad también lo es. Una realidad radical está ahí y me constituye, la apercibo desde mi perspectiva. Sus constantes, esto es, la vida como realidad radical, como espontaneidad y la cultura como más vida, como vida plenamente humana son los postulados recurrentes que jalonan los más diversos escritos de toda la obra orteguiana (Osés, 1989). Aplicar éstos al proceso de búsqueda y (re)constitución del yo del individuo ha de interpretarse desde el intento de alusión a las particulares *circunstancias*, a modo de mundo íntimo y próximo, en que se desenvuelve el mismo, inextricablemente unido a aquéllas. Ese *yo* inseparable de su circunstancia es sujeto y objeto, a quien acontecen cosas y quien actúa sobre ellas. El *yo* se redefine en las cosas sin confundirse en su circunstancia, inseparable de ella, trascendiendo las cosas y volviendo a ellas, un yo que, siendo irreductible, se afana en su circunstancia. En la *autorreferencialidad* de toda observación es donde hemos de buscar la compleja acción-reacción ante las circunstancias que nos acontecen. Se produce el desarrollo reflejamente de una identidad coherente del yo en/mediante los otros (Giddens, 1995). La capacidad individual de interpretación, aunque condicionada socialmente, es una dotación psicosociológica mediante cuya acción se desgranan circunstancias particulares y aquellas que afectan a los otros. El interés del pensamiento de Ortega para la Psicología Social, máxime en condiciones postmodernas, es incuestionable (Ovejero, 2000a, 2000b, 2000c, 2005). Ahora bien, no se pueden reducir las aportaciones de Ortega a una visión exclusivamente postmoderna, sino más bien hemos pretendido emplear algunas nociones de suma relevancia para interpretaciones actualizadas del enfoque dramatúrgico, del Interaccionismo simbólico y del socioconstruccionismo, siendo plena vigencia de los planteamientos sociohistóricos de Ortega y mayor el alcance del legado orteguiano.

En definitiva, el yo y las circunstancias de la postmodernidad, el proceso de subjetivización y deconstrucción del yo y su herencia iluminista en la crisis de la modernidad, como circunstancia vital, finalmente ha de ser objeto de una somera reflexión (Brooker, 1996; Connor, 1996; Eagleton, 1998; Lanceros, 1996; McGuigan, 1999). Las macrocircunstancias se descomponen en circunstancias inmediatas que nos nacen ser/estar en el mundo y ante las que reaccionamos. El por qué de la postmodernidad y el cómo de la identidad psicosociológica remite a causalidades que se nutren de parecidas fuentes. Resulta compleja la unidad y protección de los yoes en un medio *circunstancial* con cambios masivos que se suceden en una supuesta vorágine de cuestionamientos -como si de un *mundo desbocado* (Giddens, 2000) se tratara-, justificados debilitamientos de las verdades prometidas como *corrosión del carácter* (Sennet, 2000) y alternativas "*laissez faire*" propuestas como tentativas coordenadas de localización y búsqueda ante el naufragio de la modernidad, basadas en una crítica mordaz, en un descreer de un *mundo desencantado* (Ritzer, 2000, 2006), tal vez, porque creemos conocer demasiado. Nuestro "estar en el mundo" se ve amenazado por un *efecto*, o acaso artefacto, del caos que sume a las identidades en un estado de una cierta angustia existencial, a modo sartriano, o llámesele un cierto *desánimo* (véase Sabrovsky, 1996) que tambalean nuestro sentido vital. En las circunstancias de la postmodernidad, el yo alterado debe ser (re)construido, superando los *efectos perversos* ejercidos sobre los (des)órdenes psicosociológicos evidenciados por Myers (2000).

El rechazo ontológico del tradicional sujeto, el agotamiento de la plenitud del ser en su confusión deconstructiva, la desmitificación de la tradición cuasirevelada, azuza ese desconcierto del entorno que reactiva, a su vez, el desconcierto vital de quien se halla en constante búsqueda y reformulación de su(s) identidad(es) en momentos de *transformaciones globales* (Held, 1999). La apertura a espacios

fragmentarios, a la que se alude desde ciertos sectores de pensamientos postmodernos con vehemencia, propia de la *circunstancia* de la postmodernidad, se halla asociada al rechazo explícito del sentimiento de totalidad, de omnisciencia, de credulidad, de búsqueda, de reconstrucción y de constante cuestionamiento interno (Anderson, 2000). El desmantelamiento de la totalidad del ser y su circunstancia se desgrana en una diversidad compleja y, por ende, contradictoria, aunque enriquecedora. El yo dividido y reconstituido y la circunstancia fragmentada en cascada de contextos inmediatos, esa es mi *coexistencia en "este" mundo*.

En suma, se ha tratado de la consumación de lo humano, de la búsqueda y del hallarse en el Otro. Conectado con ello se emprende la propia conceptualización del ser humano como *trayecto* en sí, durante el cual/mediante el que se va evidenciando su esencia constitutiva y se va completando por mediación de heterocondicionamientos interpretados su naturaleza socioconstruida. Un camino recorrido por el individuo que está en constante proceso de (re)definición se halla conectado con la macrocircunstancia que condiciona su *razón vital e*n la *sociedad del* riesgo anunciada por Beck (1999) y ante la *gran ruptura* que describe Fukuyama (2000) de esta sociedad postmoderna, postindustrial y globalizada (Almirón, 2002; Chomsky, 2000, 2001; Esping-Andersen, 2000; Luttwak, 2000; Martin y Schuman, 2001; Wallerstein, 1999) que definen estas circunstancias personales y socioculturales cambiantes. Siendo así, permítasenos, finalmente, conectar el *yo y su circunstancia* en el camino del Ser con la alteridad de la mano de Vázquez Medel (1994, pp. 68-69): "La modernidad ha terminado. Aunque muchos lo nieguen. Sus expectativas, en unos casos cumplidas, en otros desbordadas, y en unos pocos frustradas, ya nos impiden hablar, cual metáfora olímpica de *altius, citius, fortius*. El camino se traza ya de otro modo. Porque, de pronto, ha surgido la bifurcación (una y otra vez) ante nuestros ojos. Ya no hay caminos -dicen algunos. Los caminos que la modernidad quiso desterrar han de ser instaurados -dicen otros. Los caminos de la modernidad no han sido transitados y su proyecto está inconcluso, afirman los que, como Habermas (1985), son reacios a reconocer el fracaso del ideal ilustrado. Tal vez, en el fondo, todos estos caminos de la postmodernidad conduzcan a un mismo lugar: el lugar del vacío y de la nada. Tal vez haya otra alternativa. La única que nos puede salvar, reconstituyendo otro sujeto: el sujeto abierto al otro y a lo otro. Y, tal vez, al Otro. Es el camino hacia el Ser. El que, constantemente, obtura esta sociedad de consumo, que ha trocado el ideal de la consumación de lo humano (propia de la modernidad) por su consumición".

Referencias

Abad, Luís V. (1993). Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal. En María Antonia García de León, Gloria De la Fuente y Fernando Ortega (eds.). *Sociología de la educación* (pp. 23-43). Barcelona: Barcanova.

Aguirre, J.L. (2005). Me comunico desde mi ser distinto y es desde nuestra alteridad que podemos dialogar: la comunicación de una utopía dialógica desde el espacio intercultural. *IV Encuentro Andino de Facultades de Comunicación. XXVI Encuentro Peruano de Facultades de Comunicación*. Arequipa, Perú, 28 al 30 de septiembre de 2005.

Aladro, Eva (2005) (Trad.). El yo espejo de Charles Horton Cooley. *Cuadernos de In formación y Comunicación, 10*, 13-26.

Aisenson, Aída (1979). *El yo y el sí-mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Almirón, Nuria (2002). *Los amos de la globalización*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

Anderson, Perry (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.

Ariño, Antonio (1996). Tiempo, identidad y ritual. En Josetxo Beriain y Pedro Lanceros (Comps.). *Identidades culturales* (pp. 153-176). Bilbao: Universidad de Deusto.

Bargalló, José (Ed.) (1994). *Identidad y alteridad: aproximación al tema del* doble. Sevilla: Alfar.

Bajtin, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal.* México. Siglo XXI.

Bajtin, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Beck, Ulrich (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Cambridge Polity Press.

Béjar, Helena (1988). *El ámbito íntimo. (Privacidad, individualismo y modernidad)*. Madrid: Alianza Editorial.

Beriain, Josetxo y Lanceros, Pedro (Comps.) (1996). *Identidades culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Berger, Peter L. y Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Biersteker, Thomas J. (2000). Globalization as a Mode of Thinking in Mayor Institutional Actors. En Ngaire Woods (Ed.). The Political Economy of Globalization. Londres: MacMillan.

Bilbao, Kepa (1997). *La modernidad en la encrucijada. La crisis del pensamiento utópico en el siglo XX: El marxismo de Marx*. Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa.

Blanco, Amalio (1996). Vygotsky, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la Psicología Social. En Darío Páez y Amalio Blanco (Eds.). *La teoría sociocultural y la Psicología social actual* (pp. 27-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Brecht, Bertolt (1983, or. 1948). *El pequeño organon para el teatro*. Granada: Editorial Don Quijote.

Brooker, Peter (Ed.) (1996). *Modernism/Posmodernism*. Londres: Longman.

Buber, Martin (1957). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión. 1922.

Català, Josep M. (2002). La rebelión de la mirada. Introducción a una fenomenología de la interfaz, *Formats Revista de comunicación audiovisual, 3*, Extraído en octubre de 2009 de http://www.iua.upf.es/formats/formats.3/cat_e.htm.

Català, Josep M. (2005). *La imagen compleja*. Belaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB.

Chomsky, Noam (2000). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.

Chomsky, Noam (2001). Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. En J. Arriola, (Ed.). *Globalización y sindicalismo. Volumen I. Perspectivas de la globalización* (pp. 47-83). Valencia: Germania.

Connor, Steven (1996). *Cultura posmoderna*. Madrid: Akal.

Cooley, Charles (1902). Human Nature and the Social Order. New York: Scribner´s.

Cotaimich, Valeria (2004). El impacto de las nuevas tecnologías en la puesta en escena. La Estética Dialógica como desafío estético, poético y político. Extraído en octubre de 2009 de http://www.liminar.com.ar/jornadas04/ponencias/cotaimich.pdf.

Deschamps, Jean-Claude y Devos, Thierry (1996). Relaciones entre identidad social e identidad personal. En José Francisco Morales; Darío Páez, D.; Jean-Claude Deschamps y Sthepen Worchel. *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (pp. 39-55). Valencia: Promolibro.

Dumazedier, Joffre (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

Dumazedier, Joffre (1998). La importancia del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización. *Boletín del Centro de Documentación de Ocio, 15*, 10-20.

Eagleton, Thomas (1998). *Las ilusiones del posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós.

Elkind, David (1970). *Niños y adolescentes: ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*, Barcelona, Oikos-Tau.

Elsthain, Jean B. (1981). *Public Man, Private Woman (Women in Social and Political Thougth*. Oxford: Martin Robertson.

Erikson, Erik H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.

Gergen, Kenneth J. (1986). *Mapa y geografía de la interioridad*. Barcelona: Gedisa.

Gergen, Kenneth J. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Gergen, Kenneth J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social de la realidad*. Barcelona: Paidós. 1994

Esping-Andersen, Gosta (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.

Ezra, Robert (1950). *Race and Culture*. Glencoe: The Free Press.

Fernández-Martorell, Mercedes (1997). *Antropología de la convivencia. Manifiesto de antropología urbana*. Madrid: Cátedra.

Freire, Paulo (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Frondizi, Risieri (1952). *Substancia y función en el problema del yo*. Buenos Aires: Losada.

Fukuyama, Francis (2000). *La gran ruptura*. Barcelona: Ediciones B.

Garay, Ana, Íñiguez, Lupicinio & Martínez, Luzma (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 7*, 105-130.

García Canclini, Néstor (1999). *La globalización imaginada*. Méjico: Paidós Mexicana.

Garrido, Alicia y Alvaro, José Luis (2007). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.

Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Goffman, Erving (1970). *Ritual de Interacción*. Buenos Aires: Tiempos Contemporáneos.

Goffman, Erving (1979). Relaciones en público: microestudios del orden público. Madrid: Alianza Editorial.

Goffman, Erving (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. 1959.

Gray, John (2000). *Falso amanecer: los engaños del capitalismo global*. Barcelona: Paidós.

Guidano, Vittorio F. (1994). *El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Barcelona: Paidós.

Habermas, Jürgen (1985). La modernidad, un proyecto incompleto. En Hal Foster (Ed.). *La Postmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Kairós.

Harré, Rom (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza Universidad. 1979.

Held, David (1999). *Global transformation.* London: Polity Press.

Íñiguez, Lupicinio (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.). *La constitución social de la subjetividad* (pp.209-225). Madrid: Catarata.

Íñiguez, Lupicinio y Antaki, Charles (1998). Análisis del discurso. *Anthropos*, 1977, 59-66.

Iranzo, José M. y Rubén Blasco, Juan (2002). *Sobre las identidades*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Lafontaine, Oskar y Muller, Christa (1998). *No hay que tener miedo a la globalización*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Laing, Ronald D. (1964). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lanceros, Pedro (1996). Identidad moderna y conciencia trágica. En Josetxo Beriain y Pedro Lanceros (Comps.). *Identidades culturales* (pp. 79-107). Bilbao: Universidad de Deusto.

Levi-Strauss, Claude (1986). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra. 1970.

Lisón, Carmelo (1997). *Las máscaras de la identidad. Claves antropológicas*. Barcelona: Ariel.

Luttwak, Edward (2000). *Turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica.

MacGrew, Anthony y Held, David (2007). Globalización-Antiglobalización: sobre la reconstrucción del orden mundial. Barcelona: Paidós.

Magris, Claudio (2001). *Utopía y desencanto: historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

Marías, Julián (1994). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Marías, Julián (1996). *Persona*. Madrid: Alianza Editorial.

Martin, Hans P. y Schuman, Harald (2001.). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.

Marx, Melvin H. y Hillix, William A. (1968). Teorías psicológicas. En William Stern; Gordon W. Allport y otros. *El conocimiento de sí mismo y de los demás* (pp. 57-65). Buenos Aires: Paidós.

McGuigan, Jim (1999). *Modernity and Posmodern Culture*. Buckingham: Open University Press.

Mead, George H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Imprenta de la Universidad de Chicago.

Miller, Darla R. (1963). The study of social relationship: situation, identity and social interaction. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of Science, Vol. 5*. Nueva York: McGraw-Hill.

Moral, María de la Villa (2001). 'Regreso al Sujeto': Emergencia de un nuevo (des)orden psicosociológico. *Humanidades. VIII Congreso Internacional del Discurso Artístico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Moral, María de la Villa (2003). *Homo videns:* Visión psicosociológica de las miradas apocalípticas e integradas en el *animal symbolicus*. *X Congreso Internacional Discurso Artístico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Moral, María de la Villa (2008). Crítica a la visión dominante de salud-enfermedad desde la Psicología Social de la Salud: Patologización preventiva de la vida cotidiana. *Boletín de Psicología, 94*, 85-104.

Moral, María de la Villa y Pastor, Juan (2003). El Quijote de Cervantes: un ejemplo para una reinterpretación psicosocial de la locura y la psicopatología. *Encuentros en Psicología Social, 1*(3), 201-204.

Morin, Edgard (1966). *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la Cultura de Masas*. Madrid: Taurus.

Munné, Frederic (1989). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: PPU.

Myers, David G. (2000). *The american paradox: Spiritual hunger in an age of plenty*. New Haven: Yale University Press.

Myers, David G. (2004). *Exploraciones en psicología Social*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Ortega y Gasset, José (1929). *¿Qué es la filosofía?, O.C. VII*.

Ortega y Gasset, José (1982). *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Revista de Occidente. 1925.

Ortega y Gasset, José (1983). *Obras Completas*. Madrid: Alianza.

Osés, José M. (1989). *La sociología en Ortega y Gasset*. Barcelona: Anthropos.

Ovejero, Anastasio (2000a). *Ortega y la posmodernidad. Elementos para la construcción de una psicología pospositivista*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, Anastasio (2000b). Ortega y Gasset: un pensador pre-postmoderno altamente fértil para la Psicología postpositivista del siglo XXI. *Revista de Historia de la Psicología, 21*(2-3), 35-52.

Ovejero, Anastasio (2000c). Ortega y la psicología de la acción: el análisis del comportamiento de la vida cotidiana. *Revista de Historia de la Psicología, 21*(1), 43-68.

Ovejero, Anastasio (2005). Utilidad de Ortega y Gasset para la actual psicología social. *Revista de Psicología Social, 20*(1), 3-17.

Pardo, José L. (1996). *La intimidad*. Barcelona: Pre-Textos.

Pessoa, Fernando (1984). *El libro del desasosiego*. Barcelona: Seix Barral.

Popper, Karl R. (1997). La sociedad abierta, hoy: su gran aunque limitado éxito. En María-Angels Roque (Ed.). *Identidades y conflicto de valores* (pp. 27-38). Barcelona: Icaria Editorial.

Ramos, Ramón (1998). El desvanecimiento de Cronos: aspectos de temporalidad en las sociedades actuales. En AA.VV. *El malestar urbano en la gran ciudad*. Madrid: Talasa.

Ritzer, George (2000). *El encanto de un mundo desencantado*. Barcelona: Ariel.

Ritzer, George (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.

Rodríguez Huéscar, Antonio (1994). *Semblanza de Ortega*. Barcelona: Anthropos.

Roque, Maria-Angels (Ed.) (1997). *Identidades y conflicto de valores*. Barcelona: Icaria Editorial.

Sabrovsky, Eduardo (1996). *El desánimo. Ensayo de la condición contemporánea*. Oviedo: Nobel.

Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Sennet, Richard (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

Sennet, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Smith, Brett & Sparkes, Andrew (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities. *Qualitative Research, 8*(5), 5-35.

Sullivan, Harry S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tajfel, Henry (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Tajfel, Henry y Turner, John C. (1989). La teoría de la identidad social de la conducta intergrupal. En José Francisco Morales y Carmen Huici (Eds.). *Lecturas de Psicología Social* Vol I. Madrid: UNED. 1986.

Terceiro, José B. (1996). *Sociedad digital*. Madrid: Alianza.

Torregrosa, José Ramón (1983). La identidad personal como identidad social. En José Ramón Torregrosa y Bernabé Sarabia (Eds). *Perspectivas y Contextos de la Psicología Social*. Barcelona: Editora Hispano-Europea.

Torregrosa, José Ramón (1985). Ortega y la psicología social histórica. *Revista de Psicologia Social, 0*, 55-63.

Trías, Eugenio (1984). *Drama e identidad*. Barcelona: Ariel.

Turner, John (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Vaglio, Fluvio (2002). Actores, personajes y tecnología: apuntes sobre el teatro tecnológico. *Revista "Razón y palabra*", *1*. Campus del Estado de México (Monterrey).

Vázquez Medel, Manuel A. (1994). El proceso de subjetivización en la crisis de la modernidad. En José Bargalló (Ed.). *Identidad y alteridad: aproximación al tema del* doble (pp. 55-69). Sevilla: Alfar.

Vygotsky, Lev S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Anthropos. 1934

Wallerstein, Immanuel. (1999). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.

Wolf, Mauro (1988). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Historia editorial

Recibido: 27/04/2009
Primera revisión: 11/10/2009
Segunda revisión: 25/11/2009
Aceptado: 27/11/2009

Formato de citación

Moral, María de la Villa (2010). La (re)presentación de las identidades psicosociales en el teatro de la vida cotidiana (Theatrum Mundi). *Athenea Digital*, 17, 53-76. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/633.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Narcotráfico y poder. Campo de lucha por la legitimidad

Narcotraffic and power. A field of dispute over legitimacy

Lilian Paola Ovalle Marroquin

Universidad Autónoma de Baja California

lilianpaolao@yahoo.com

Resumen

Cuando las redes del narcotráfico transnacional se asientan en un territorio específico, para existir como proyecto ilegal debido al contexto de prohibición, deben desplegar una serie de estrategias que les garantice la complicidad, la indiferencia social o la intimidación que paralice cualquier intento ciudadano por atentar contra sus actividades. En este artículo se explora el mundo del narcotráfico como un espacio social de lucha por el monopolio legítimo de un proyecto ilegal. Para ello, se identifican y analizan las estrategias y el ejercicio del poder de redes transnacionales localizadas en dos territorios de Latinoamérica (Baja California, México y Valle del Cauca, Colombia).

Palabras clave: Poder social; Narcotráfico; Legitimación

Abstract

When transnational narcotraffic networks get established in a specific territory so that they can exist as an illegal project due to the prohibition context, they have to deploy a series of strategies in order to guarantee complicity, social indifference or intimidation. These strategies allow narcotraffic networks to paralyze any citizen attempt to hindrance their activities. This article addresses the world of narcotraffic as social space of struggle over the legitimate monopoly of an illegal project. In order to do so, strategies and exercise of power of transnational networks located in two Latin-American territories (Baja California, México and Valle del Cauca, Colombia) are identified and analyzed.

Keywords: *Social power; Narcotraffic; Legitimation*

Por las décadas de 1970 y 1980, cuando las redes del narcotráfico se empezaron ha hacer visibles en el territorio del Valle del Cauca (Colombia), en el imaginario de la región "los narcos" se identificaban por su procedencia popular y generalmente rural. Las tradicionales "clases altas" de la región debieron compartir sus nichos de privilegios con los recién llegados. De esta forma, las rígidas fronteras que caracterizaban a la jerárquica sociedad vallecaucana se hicieron porosas y fueron testigo de la forma en que los "nuevos ricos" ingresaron a espacios como clubes, colegios, universidades, colonias y barrios que antes les estaban vetados. Pero en la actualidad, 25 años después, las redes transnacionales del narcotráfico han cambiado y a la imagen rural y campirana del narcotraficante, se ha contrapuesto la imagen de los urbanos, cosmopolitas y especializados empresarios ilegales.

La evolución de estas redes en el territorio de Baja California (México) ha seguido un trayecto similar. Es posible que en la representación social del narcotraficante aun resulte operativa la imagen ligada al estereotipo rural del "sinaloense"[1]. Sin embargo, la existencia de figuras mediáticas como los llamados "narcojuniors" o los integrantes del "cartel de Tijuana" ha incidido en la configuración de la imagen del

[1] Procedente del Estado de Sinaloa. Este Estado ha sido emisor de olas migratorias que se ubicaron en el territorio de Baja California y además es uno de los lugares señalados por su producción de heroína y marihuana.

narcotraficante como un sujeto urbano, con altos niveles educativos, y con suficiente capital cultural como para transitar con éxito por ambos lados de la frontera[2]

Tomando como unidades de análisis estos dos casos de actualizaciones locales de las redes transnacionales del narcotráfico (el caso del Valle del Cauca (Colombia) y el de Baja California (México), este artículo explora el fenómeno del narcotráfico privilegiando el papel del poder en su consolidación y especialización.

El funcionamiento de las redes sociales del narcotráfico y su impacto social y cultural vienen siendo estudiados por varios autores. En dichos trabajos, se le ha señalado como una empresa ilegal (Sarmiento y Krauthausen 1991; Orozco, 1990), como una modalidad del crimen organizado internacional (Del Olmo, 1994; Del Olmo, 1988; Astorga, 2003; Ramos, 1995) o como una economía ilegal (Kalmanovitz, 1990; Montañés, 1999; Tokatlian, 2000; Thoumi, 2003).

Se pueden identificar también algunos estudios enfocados específicamente en los elementos sociales y culturales implicados en el fenómeno del narcotráfico. En este caso, trabajos como los de Camacho (1988), Salazar (1992), Astorga (1995), Restrepo (2001), Córdoba (2002), Valenzuela (2002) y Cajas (2004), aportado importantes elementos para analizar e interpretar las formas en que el narcotráfico ha penetrado los mundos culturales y ha cobrado vida social en diversos territorios que fungen como epicentro de su dinámica internacional. A partir de los hallazgos de estos trabajos, se han propuesto conceptualizaciones del narcotráfico, que se alejan cada vez más del énfasis en el aspecto ilegal y delictivo que evidentemente encarna para ubicar la reflexión en los elementos culturales y en la perspectiva de los actores involucrados en estas redes.

Es importante señalar que este texto se basa en una revisión documental sobre el poder y la legitimación. Sin embargo, la base de las tesis que aquí se argumentan surge de un trabajo de campo de tipo cualitativo, específicamente de las notas de campo y de los datos de 15 entrevistas a sujetos vinculados con las redes del narcotráfico. 7 de ellos de nacionalidad colombiana y 8 de nacionalidad mexicana.

Este texto se divide en dos apartados. En el primero se ubica la centralidad de la noción de poder para comprender la dinámica y la persistencia de las redes del narcotráfico. En el segundo apartado se sitúa la discusión en un proceso social fundamental: la legitimación. Se atienden especialmente, aquellos mecanismos de alto contenido simbólico, con los cuales estos grupos comunican su existencia y persistencia como proyecto de inclusión y como forma de vida.

Para dar paso a la argumentación que se presenta en este artículo, se debe señalar que el lector encontrará que en algunas ocasiones se habla del narcotráfico como si se tratara de cualquier actividad económica y laboral, mientras que en otros momentos de la reflexión se, le señala claramente en su condición de actividad ilegal. Este hecho no es descuido ni producto del azar; hace parte de una estrategia de análisis y de presentación de la naturaleza dual del narcotráfico: producto y parte de las sociedades en las que se inserta y al mismo tiempo fenómeno al margen de la sociedad por estar en el ámbito de la ilegalidad.

[2] El lado mexicano y el estadounidense.

El poder social del narcotráfico.

¿Por qué no lo dejas? Es la pregunta que una y otra vez les formulé a los informantes. Sabiendo de antemano que las míticas ideas de que "el que entra no sale" no son más que ficciones construidas por las fuentes oficiales y reforzadas por los medios de comunicación. En sus discursos constantemente lo refieren: "hay mucha competencia, en este negocio lo difícil es mantenerte dentro". A los que llevan años *traqueteando,* de *mandaderos* de los *capos* sin conseguir las anheladas fortunas[3], a los que acaban de salir de la cárcel después de largas condenas, a quienes han logrado posiciones privilegiadas dentro de las redes del narcotráfico construyendo un capital suficiente para "subsistir tranquilamente", les pregunté, ¿Por qué no buscas una nueva forma de ganarte la vida?

Las respuestas fueron lógicamente variadas: por costumbre, porque no saben hacer otra cosa, porque consideran importante contar con la red de complicidades a la que acceden gracias al narcotráfico, porque no quieren modificar su estilo de vida, porque las alternativas de empleo legales no las encuentran atractivas, porque no perciben oportunidades laborales en el mundo de la legalidad, porque les gusta y les divierte su estilo de vida, entre otras.

Giddens (2000) defiende lo "fascinante" que resulta el estudio del "comportamiento desviado", afirmando que gracias a este tipo de trabajos, se puede identificar la racionalidad en comportamientos que aparentemente resultan ajenos e incomprensibles. Sin embargo, debo confesar que sus respuestas no dejaban de resultarme irracionales y absurdas, y peor aún, debo confesar que en sus miradas, descubría que mi pregunta no dejaba de parecerles absurda e irracional.

Resultaba inminente la necesidad de un marco conceptual que hiciera comprensibles los sentidos aparentemente ajenos e impenetrables ante los que estaba expuesta; y dado que es un lugar común afirmar que para comprender la consolidación del fenómeno del narcotráfico es indispensable atender la dinámica del poder en su estructuración, por allí empecé. En éste sentido, en el presente apartado se realiza un rápido y caprichoso[4] recorrido por diferentes conceptos de poder, ubicando la centralidad de esta noción al momento de acceder a los sentidos que construyen los sujetos vinculados con la red del narcotráfico.

De esta manera, ya que la apuesta por el proyecto del narcotráfico escapa a una lógica democrática inserta en la "cultura de la legalidad", la tesis fundamental de este apartado es que el mundo del narcotráfico puede resultar comprensible si se parte de ideas del poder originarias, como las propuestas por Maquiavelo y Hobbes. Sin embargo dicha tesis, no es presentada como una afirmación irrevocable, por el contrario, se sugieren matices y se conciben las polémicas ideas de estos dos autores como un elemento provocador de la discusión alrededor del poder del narcotráfico.

Para empezar con esta disertación, se puede señalar que probablemente la escandalosa reivindicación del uso de la violencia para cumplir con el objetivo esencial poder: su conservación; es la principal causa de la ignominia a la que se han degradado las ideas de (1469-1527). Sin embargo, el estudio que realizó

[3] En muchas ocasiones, las grandes fortunas que se persiguen no son más que un espejismo ya que en las organizaciones del narcotráfico, como en tantas otras, las jugosas utilidades quedan en manos de unos pocos miembros.

[4] Ya que deja de lado el aporte que importantes filósofos y científicos sociales han realizado al concepto de poder como los de Althusius, Hegel, Spinoza, Locke, Kant, Marx, Durkheim, Tocqueville, Strauss, Luhmann, Freud, entre otros.

sobre el comportamiento de un príncipe (El Estado) con sus súbditos y amigos, sentó las bases de unos principios de la acción política que intentaron partir de “las cosas como son” y no como “deberían ser”. En este sentido, Maquiavelo nos presenta una práctica política basada en lo que para él constituían pasiones humanas inevitables: La maldad, la ingratitud, la ambición, la envidia, entre otras (Maquiavelo, 1513/2008).

Por su parte, Hobbes ha sido señalado como el promotor del egoísmo. Este autor afirmaba que el poder era el más básico de los motivos que explicaban la conducta del hombre y que la constante e insaciable búsqueda del poder implicaba en la especie humana una continua guerra de “todos contra todos”. Según este autor, las personas conformaban gobiernos, instituciones y organizaciones con el fin de protegerse de otros individuos que aspiran al poder (Hobbes, 1651/1989)

Tanto Maquiavelo como Hobbes, sujetos de su época, sustentaban una preocupación por el orden social y entendían al poder político como la fuerza que haría posible la vida ordenada y pacífica de la sociedad. En este elemento de la búsqueda del orden coinciden con los planteamientos de Rousseau, a pesar de que este último confiaba en el poder del “contrato social” precisamente porque se ubica en un plano superior y distinto con respecto a lo natural. Para Rousseau, el poder tiende por su propia esencia a ser irresistible ya que la sumisión al cuerpo colectivo es necesaria. De otro modo, diferentes grupos y actores podrían conservar fuerzas y derechos para someter a los demás contra los principios de igualdad y libertad (Duso, 1999/2005, p.93).

Para estos tres autores, pilares del análisis y la reflexión de la noción que nos ocupa, el poder está fundamentalmente asociado con el poder político del Estado. Orientación que todavía continua siendo generalizada y admitida. Según Elías (1994, p.88) este énfasis de la discusión en el poder político se explica ya que éste constituye “un tipo especial de poder, constituye la forma más conspicua de una relación jerárquica de poder”. En otras palabras, “el poder del Estado es la forma más visible del poder”.

Dando un largo salto en el tiempo, se pueden señalar los aportes de Max Weber, quien a pesar de señalar la complejidad del tema, proponía una sencilla y clara definición: “El poder es la posibilidad de imponer la propia voluntad al comportamiento de otras personas” (Weber, 2007, p.182). A pesar de que continúa enfatizando en el poder político; al señalar que en “las relaciones de poder el mandato influye como si los dominados hubieran asumido por su propia voluntad el contenido del mandato” (Weber, 2007, p.37), este autor introduce en la discusión sobre la noción del poder el problema de la legitimidad.

> El poder, así como el honor, puede estar garantizado por el orden legal, pero al menos normalmente, esta no es su fuente primordial. El orden legal es más bien un factor adicional que aumenta las posibilidades de ostentar poder u honor, pero no siempre puede asegurarlos. (Weber, 2007, p.222)

Así, la preocupación de Weber por el tema de la legitimidad lo convierte en uno de los autores que incluye otras esferas, diferentes al poder político, en el análisis del poder. Según sus propias palabras:

> Las clases, los grupos de estatus y partidos son fenómenos de la distribución del poder dentro de una comunidad. En tanto las clases corresponden auténticamente al orden económico, los grupos de status se sitúan dentro del orden social, esto es, dentro de la esfera de distribución del honor. Desde estas respectivas esferas, las clases y los grupos de estatus se influyen mutuamente e influyen sobre el orden legal, a la vez que

> son influidos por este. Pero los partidos habitan una mansión de poder. Su acción se orienta hacia la adquisición de poder social, o sea, influir sobre las acciones comunales, sea cual sea su contenido.. (Weber, 2007, p.238)

Sin embargo, es la obra de Foucault la que marca una discontinuidad con las precedentes definiciones del concepto de poder. En sus textos se observa un abandono del énfasis en el poder del Estado y se plantea que el poder no está enteramente en manos de nadie que pueda ejercerlo por sí solo y totalmente sobre otros. En la obra de Foucault (1978/1991) el poder se difumina, ya que es entendido como un dispositivo en el que todo el mundo está implicado, tanto aquellos que lo ejercen, como aquellos sobre los que el poder es ejercido.

Foucault propone la realización de una "genealogía del poder" y plantea la necesidad de "comprender la génesis y las transformaciones de los sistemas implícitos que, sin que seamos conscientes de ellos, determinan nuestras conductas, gobiernan nuestra manera de pensar, rigen en suma nuestras propias vidas" (Foucault, 1999, p.19). En otras palabras, el trabajo de Foucault no parte del poder estatal para entender la dinámica del poder; parte de las "relaciones materiales específicas de poder que hicieron y aun hacen posible las formas de explotación y de dominación "(Foucault, 1999, p.20).

La obra de Elías (1994) coincide en dos puntos fundamentales con el trabajo de Foucault. En primer lugar parte de una consideración del poder como algo que forma parte de todas las relaciones humanas y en segundo lugar propone la contextualización histórica como método para desentrañar la génesis, la dinámica y la naturaleza del poder. Sin embargo, a la hora de resaltar los aportes de este autor al análisis del poder, se debe recordar que en su propósito por conocer cómo se distribuye el poder en las diferentes sociedades, acuñó un nuevo concepto: el cambiante equilibrio de poder (Elías, 1994,p.30)

Así, la idea de poder que se sustenta en la obra de Elías, no responde a configuraciones definitivamente establecidas y fijas, por lo que permite integrar en el análisis las variaciones de las relaciones que se establecen entre unos grupos y otros. Especialmente, su concepto de "equilibrio de poder" imprime diversos matices y niveles en la discusión sobre el poder social, y rompe con las tradicionales polaridades entre dominantes y dominados (Elías, 1994, p.32)

En este orden de ideas, la obra de Bourdieu realiza un aporte fundamental a la teorización del poder. Como el mismo llegó a señalar, para comprender el mundo en el que estamos insertos necesariamente se debe partir del reconocimiento de las estructuras y dinámicas del poder. Para este autor, el poder es ante todo simbólico, ya que es el instrumento a través del cual se construyen determinadas realidades sociales a partir de signos como las palabras, "el poder simbólico es un poder de consagración o de revelación, de consagrar o revelar cosas que ya existen" (Bourdieu, 1997/2002, p.141).

Para especificar la dinámica y estructuración de las relaciones de poder, Bourdieu se valió de su categoría de "campo"; el cual era entendido como un espacio social dinámico, estructurado y jerárquico, formado por reglas de juego propias. Según este autor, en los campos los agentes se relacionan de manera permanente y dinámica; compiten con otros campos y generan estrategias para mantener o incrementar su poder (Bourdieu, 1970/1977, p.54). Se puede concluir entonces, que para Bourdieu el estudio del poder hace referencia a la lucha, la mayoría de las veces silenciosa y velada, que se genera entre individuos, grupos, instituciones, redes, para conservar y acrecentar el poder.

Como se puede ver hasta este momento del recorrido, el concepto de poder que ha dominado el pensamiento político moderno, enfatiza en el poder político del Estado y lo considera en término de relaciones causales: La conducta de A causa la conducta de B. Sin embargo, una concepción de este tipo ignora las capacidades de resistencia de los sujetos en un determinado contexto de relaciones de poder.

En contra de esta larga tradición, Arendt (1973, p. 143) entiende al poder enraizado en la acción colectiva, esto es, "el poder como la capacidad humana que tienen los individuos no solamente de actuar para hacer cosas, sino también para concertarse con los demás y actuar de acuerdo con ellos". El poder solo puede provenir de un espacio público exento de coacciones: "el poder no lo posee nadie, en realidad surge entre los individuos cuando actúan juntos y desaparece cuando se dispersan otra vez" (Arendt, 1958/996, p.223).

Hasta Foucault y su estudio sobre la genealogía del poder, la imagen proyectada por los trabajos de los filósofos era una imagen puramente negativa, centrada en la coacción, la censura y la violencia. Pero como se observa en este texto, esta visión resulta insuficiente ya que existen conceptualizaciones del poder que de cierta forma nos reconcilian con él. Al presentarnos un poder que no es necesaria y exclusivamente represivo se abre paso a una imagen reticular y difuminada que permite entenderlo como estrategia que se ejerce desde múltiples puntos de actuación.

En este sentido el trabajo de Arendt resulta paradigmático ya que al hacer frente al dualismo sujeto/objeto y postular la intersubjetividad configura al poder como un efecto colectivo y grupal del habla. Aunque no se desconocen las críticas a su obra -en el sentido de que ignora las dimensiones estratégicas de lo político y desconoce los fenómenos de dominación estructural- permite entender al poder como un proceso que atraviesa a las sociedades y en el que participamos todos.

Este rápido recorrido por el proceso de imaginación filosófica y sociológica alrededor del concepto de poder, nos lleva desde ideas que lo ubican como una fuerza que se aplica sobre alguien, hasta las concepciones del poder como una trama de relatos que recorre el cuerpo social e individual. Sin duda, la conceptualización del poder se ha visto influida y ha influido el curso histórico de la modernidad. Especialmente la apuesta por la democracia del proyecto occidental, ha incidido en la necesidad de una conceptualización del poder difuminado, que sustente la utopía de un poder ubicado en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, podemos preguntarnos si ¿resulta fructífero para la comprensión del poder que sustentan las redes del narcotráfico, volver la mirada a las ideas originarias del poder propuestas por Maquiavelo y Hobbes a pesar de que dichas conceptualizaciones responden a "lejanos" contextos históricos? ¿Acaso en el seno del proyecto moderno, los poderes legítimos en su afán por prohibir un mercado con una demanda innegable, están creando mundos de vida donde no es posible otra ley que la ley del más fuerte? ¿Será que para comprender los mecanismos de consolidación de una actividad que se inicia en Estados débiles e inconclusos[5], resulta pertinente volver la mirada a conceptualizaciones del poder gestadas en un momento histórico donde los Estados modernos apenas se gestaban?

Maquiavelo se ocupa del tema del ejercicio del poder de una manera descarnada ya que según sus palabras: "siendo mi propósito escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente ir

[5] Los países productores de cocaína y heroína son considerados países en "vías de desarrollo".

directamente a la verdad real que a la representación imaginaria de la misma" (2008). En este sentido, al rastrear su pensamiento sobre el ejercicio del poder, se encuentran postulados fundamentales a la hora de comprender una realidad que se aleja claramente de los "deber ser" establecidos: el poder de las redes transnacionales del narcotráfico y el papel del poder en su consolidación como proyecto ilegal.

Es necesario a un príncipe, si se quiere mantener, que aprenda a poder ser no bueno y a usar o no usar esta capacidad". Para Maquiavelo (1513/2008), quienes ejercen el poder deben parecer clementes, leales, humanos, íntegros, pero no necesariamente serlo. Deben tratar de estar en el terreno del "bien" pero estar dispuestos a saber entrar en el mal si se ven obligados a ello. En este sentido la política para éste filósofo es el reino de las apariencias, donde "todos captan lo que pareces, pero pocos ven lo que eres"; por lo tanto, con aguda franqueza plantea que en el ejercicio del poder resulta inevitable y necesario cometer acciones "injustas e inmorales". Sin embargo, estas acciones, deben ser disfrazadas y encubiertas ya que según sus palabras "es necesario saber colorear y ser un gran simulador y disimulador, y los hombres son tan simples y se someten hasta tal punto a las necesidades presentes, que el que engaña encontrará siempre quien se deje engañar. (Maquiavelo, 1513/2008)

Así, Maquiavelo reconoce que para conservar el poder es necesario gozar del consentimiento a su dominación, sin embargo plantea que "es mucho mas seguro ser temido que amado" si en determinado momento se debe renunciar a alguna de las dos ya que el temor emana del miedo al castigo, el cuál jamás te abandona. En suma, para él, quien ejerce el poder (el príncipe) debe basarse en la ley, en la astucia y en la fuerza.

Sin duda, incluso en las sociedades modernas con aspiraciones democráticas el ejercicio del poder político no escapa a estas sencillas fórmulas y en este sentido el fenómeno del narcotráfico aparece en escena como una caricatura del mundo social en el que está inserto. Con respecto a la concepción hobbesiana del poder, se pueden hallar igualmente, postulados fundamentales para entender la dinámica que estructura las redes del narcotráfico. Para Hobbes, de la guerra de cada hombre contra cada hombre se deduce que nada puede ser injusto. Las nociones de lo moral y lo inmoral, de lo justo y de lo injusto no tienen allí cabida. ¿Cómo entender la ideología de los narcotraficantes latinoamericanos que no consideran que su actividad económica suponga un perjuicio para las economías y las sociedades de sus países? ¿Cómo concebir que en diversos sectores sociales las fronteras entre el bien y el mal se difuminen de tal manera que los narcotraficantes aparezcan como héroes redentores? ¿Cómo comprender que en las redes del narcotráfico la instrumentalización de la violencia sea planificada, racional e inteligente? Ya lo dijo Hobbes (1651/1989, p.109), "donde no hay un poder común no hay ley y donde no hay ley no hay injusticia. La fuerza y el fraude son las dos virtudes cardinales de la guerra"

En este punto, es importante subrayar que tal y como lo plantea Krauthausen (1999, p. 116), el típico escenario de acción de los narcotraficantes no es el ejercicio ilegal de poder, la protección y la extorsión en el sector legal, sino la producción y en especial la comercialización de drogas ilegales. Los narcotraficantes no viven del control territorial sino que derivan sus ganancias de comercializar sus mercancías en diferentes países. No se apropian de territorios; trascienden fronteras. Con estos señalamientos, el autor marca la clara diferencia que existe entre el narcotráfico y los grupos mafiosos.

Aunque para operar en el mercado de las drogas ilegales se requiere de poder; y entre más éxito se obtenga en el mercado, más poder se puede acumular; el punto de partida de la actividad de los

narcotraficantes, es diferente a la de los grupos mafiosos. Para mantenerse en el negocio los narcotraficantes se ven obligados a ejercer un poder mayor que el de cualquier empresario legal, dado que incluye la instrumentalización de la violencia, sin embargo la motivación de origen no es el control y el poder territorial sino la persistencia de su proyecto ilegal: Son comerciantes más que potentados.

Así, mientras que el control territorial de la mafia está orientado generalmente a apropiarse de todos los recursos posibles que circulan en su área de influencia, el de los narcotraficantes busca asegurar el flujo de recursos económicos que se origina en otra parte (Krauthausen, 1999 Pág. 159). Al moverse en el ámbito de la ilegalidad, no cuentan con los canales institucionales para respaldar sus transacciones y el cumplimiento de los pactos, ni pueden confiar al Estado la protección de su infraestructura. El narcotráfico debe entonces preocuparse por sí mismo de la protección de sus recursos e inversiones.

Este apartado inició con una pregunta: ¿Por qué no lo dejas?, también comenté mis dificultades para digerir sus respuestas. Al respecto quisiera recordar las palabras de Hobbes y dejar abierta la pregunta sobre la pertinencia de estas "razones" para entender la dinámica del poder al interior de las redes transnacionales del narcotráfico.

> De manera que hoy doy como primera inclinación natural de toda la humanidad un perpetuo e incansable deseo de conseguir poder tras poder, que solo cesa con la muerte. Esto no es porque el hombre espere conseguir una satisfacción cada vez mas intensa o porque no se contente con un poder moderado, sino porque no puede asegurarse el poder y los medios que tiene en el presente sin adquirir otros más. La competencia por alcanzar el poder lleva al antagonismo, a la enemistad y a la guerra. Porque el modo como un competidor consigue sus deseos es matando, sometiendo, o rechazando a quien compite con él (Hobbes, 1651/1989, p.87)

Puentes de legitimidad. Consolidación de un proyecto ilegal

Como se vio anteriormente, Maquiavelo introduce en el debate el tema de la legitimidad del poder –aunque no lo llama por su nombre- al plantear la necesidad de la simulación para garantizar que las personas a quienes se les ejerce el poder, acepten tal sumisión. Hobbes amplia esta idea al señalar que el más grande de todos los poderes humanos es el que está compuesto de los poderes de la mayoría, unidos, por consentimiento, en una sola persona natural o civil que puede usarlo: "tener siervos es poder, tener amigos es poder porque son fuerzas unidas" (Hobbes, 1651/1989, p.79).

Desde estas primeras aproximaciones a la noción de poder, se diferencian dos formas de ser ejercido: el poder como dominación y el poder como voluntad de la mayoría. Queda claro entonces que las leyes se pueden cumplir porque se imponen como coacción o porque se aceptan libremente (García, 2002, p.23). Esta diferenciación nos introduce necesariamente al tema de la legitimación ya que como nos recuerda González (1998, p.65), ésta constituye la expresión del consenso mayoritario.

Ahora bien, la consecución de la legitimidad se lleva a cabo para los psicologistas por la vía de la socialización infantil y juvenil. Para los materialistas culturales, es la coerción el mecanismo más eficaz de origen del poder. Para los marxistas la subordinación a las elites es el origen de la legitimidad. En suma, se puede afirmar que es la dialéctica entre la consecución de recursos y la coerción lo que optimiza la legitimidad (González, 1998, p.66). En este mismo sentido la creencia en la legitimidad del

poder, en su validez, resulta fundamental en la definición weberiana, donde la vigencia material del poder y su reconocimiento por parte de los dominados adquieren igual importancia (Duso, 1999/2005, p. 321)

Al ubicar la discusión sobre el poder del narcotráfico en términos de un posible proceso de legitimación en ciertos sectores de las sociedades epicentro; el análisis se desplaza a lo que Foucault (1978/1991) señala como "poder simbólico", cuya forma por excelencia es el poder de hacer grupos y de consagrarlos e instituirlos. La legitimación, como nos recuerda González (1998, p.70), se consigue cuando un grupo de actores sociales tiene los medios para hacer prevalecer su definición de la realidad y hacer adoptar una visión del mundo como la más correcta, por lo tanto la pregunta que está en juego es si ¿El sólido desarrollo económico de las redes transnacionales del narcotráfico y la creciente apropiación de los mercados internacionales, es posible gracias a que importantes sectores sociales comulgan con su proyecto?. La respuesta que propongo es afirmativa. Esto no quiere decir que desconozco el peso del sentimiento de vulnerabilidad social ante un fenómeno que rebasa la capacidad del Estado para establecer un contexto de seguridad ciudadana. En este elemento me detendré más adelante.

Se debe reconocer que no sólo el miedo opera como catalizador de la relación que establece el narcotráfico con el conjunto de la sociedad. Resultan abundantes los ejemplos de agradecimiento, solidaridad, apoyo y complicidad que identifica a ciertos sectores sociales con importantes "capos" del narcotráfico. Si nos concentramos en la vida de cualquiera de los grandes "capos" de las redes del narcotráfico que se ubican en los territorios abordados en este trabajo, constataremos que detrás de cada personaje se identifica una red de complicidades en diversos sectores de la sociedad que responde a sus planeados esfuerzos por ganar la aceptación social de su proyecto ilegal. Un ejemplo paradigmático es el de los "Hermanos Rodríguez" quienes en la Ciudad de Cali (Valle del Cauca) apoyaron sectores de interés público como el educativo, el transporte y la salud[6]**.** Se puede observar con claridad la forma en que el estilo de cacique generoso que han acuñado muchos de estos personajes, les ha valido el aprecio, reconocimiento y agradecimiento de grandes sectores sociales.

Tanto en el Valle del Cauca, como en Baja California, se observa algo que se repite en muchas regiones de Latinoamérica tanto urbanas como rurales: los narcos han venido a jugar el papel del Estado[7] y han dado respuesta a demandas de las comunidades en materia de vivienda, espacio público, educación, recreación, entre otras. De esta forma, ha podido cristalizar el discurso legitimador de sus acciones, al presentarse socialmente como "gente comprometida con el desarrollo regional".

Sin embargo, las redes del narcotráfico, en su afán por hacer prevalecer ciertas reglas de juego que garanticen su supervivencia a pesar de las barreras legales que se imponen a su actividad, no se vale solo de las prácticas paternalistas con la sociedad. Existen mecanismos de alto contenido simbólico, con los cuales estos grupos comunican su existencia y persistencia como proyecto de inclusión y como forma de vida validada socialmente.

Ya se planteó que para Foucault (1999, p.33) el poder no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes no lo tienen, sino que los invade, pasa por ellos y a través de ellos. Según esta idea del poder, tener el reloj de la mejor marca y el más costoso, andar con la mujer

[6] Fueron relacionados con la fundación de una importante universidad de la ciudad y con la propiedad de empresas de transporte y de cadenas de farmacias donde las diferentes medicinas se podían encontrar a precios accesibles.

[7] Esta práctica es menos visible y recurrente en Baja California que en el Valle del Cauca

más bonita[8], ir a los mejores sitios, tener la casa más vistosa, los automóviles más lujosos; son expresiones de la búsqueda de aceptación de los sujetos. Sin embargo para entender a fondo esta idea, para alcanzar a comprender el impacto social de estas prácticas de consumo opulento y delirante, es necesario ubicarse en el contexto económico y social de estos territorios latinoamericanos.

La forma en que los narcotraficantes adquieren los recursos, se caracteriza por la rapidez, la transitoriedad (saben que en cualquier momento pueden perderlos) y la excesividad. Realidad que contrasta con la venida a menos capacidad adquisitiva del conjunto de estas sociedades latinoamericanas. Y es importante subrayar este hecho porque es precisamente allí donde radica el poder de penetración de su proyecto ilegal.

Kenneth (1984, p.75) identifica tres fuentes del poder: la personalidad, la propiedad y la organización que generalmente aparecen en combinación, pero señala que de las tres fuentes del poder, la propiedad -los recursos materiales con los que cuenta quien ejerce el poder- es aparentemente la más directa. Afirma que "su posesión da acceso al ejercicio más común del poder que es doblegar la voluntad de una persona mediante la compra directa".

Así, desde una perspectiva que integre los elementos culturales y las subjetividades de los actores involucrados, lo que subyace al ejercicio del poder por parte de estas redes, es la capacidad de imponer un punto de vista, una visión legitima sobre el mundo y con ello modificar los cursos de acción; esto es, encontrar los mecanismos y estrategias para asegurar la permanencia del negocio. Ya lo advertía Hobbes (1651/1989, p.79) "las riquezas, acompañadas de liberalidad, son poder, porque procuran amigos y sirvientes". La fórmula no es complicada: una actividad productiva, claramente lucrativa, buscando su espacio social en un contexto donde las alternativas de inclusión permanecen notablemente limitadas para la mayoría de la población.

En este orden de ideas, analizar las interacciones sociales entendiéndolas como líneas de combate por la legitimidad enmarca y da sentido a muchas prácticas cotidianas asociadas al mundo de vida de las redes del narcotráfico, que bajo otros lentes permanecerían veladas. Igualmente, al plantear el mundo del narcotráfico como un campo cultural en el que las fronteras y líneas divisorias con los sectores sociales insertos en el ámbito de la legalidad son bastante porosas, se puede comprender la forma en que el narcotráfico es acogido no solo económicamente, sino también culturalmente, por las naciones, regiones y localidades en las que se asienta. Más aún, al detenernos en el análisis de los mecanismos de la legitimación se puede dimensionar la teatralización con la que las redes del narcotráfico deciden poner en escena, ocultar o simular los valores de la modernidad.

Hobbes (1651/1989, p.79) plantea que "cualquier cualidad que hace que un hombre sea amado o temido por muchos, o la reputación de tener esa cualidad, también es poder, pues constituye un medio para lograr la asistencia y el servicio de muchos". De esta manera, pone en la mesa de la discusión las estrategias mediante las cuales se lucha por la legitimación de un proyecto determinado y nos lleva a preguntarnos por las particulares estrategias mediante las cuales las redes del narcotráfico buscan la trascendencia de su proyecto ilegal.

Cuando Hobbes afirma que para ejercer el poder es necesario ser amado o temido o cuando Maquiavelo recuerda que si se debe renunciar a alguna de estas dos adhesiones, resulta más efectivo ser temido

[8] "Mujer- trofeo" dice Valenzuela, 2002.

que ser amado; de lo que se habla es de dos tipos de poder diferentes: el poder del castigo y el poder de la compensación. El poder compensatorio ofrece al individuo una recompensa lo suficientemente ventajosa como para que prescinda de sus preferencias, mientras el poder del castigo amenaza al individuo con algo doloroso para que prescinda de promover su propia voluntad. El poder compensatorio obtiene la sumisión mediante la promesa o la realidad del beneficio y el poder del castigo obtiene la sumisión mediante la promesa o la realidad del castigo (Kenneth, 1984, p.35).

El narcotráfico despliega con gran creatividad estos dos tipos de poder, dependiendo de las características especiales de las diferentes redes u organizaciones. Por ejemplo, en el caso de las redes que se han conformado en el territorio bajacaliforniano no se han caracterizado por compartir ampliamente sus fortunas con la sociedad en la que se asientan. Han apostado más a la máxima maquiavélica del temor. Mientras que las redes ubicadas en el Valle del Cauca (Colombia) se han inclinado más a la búsqueda de aceptación. Por ejemplo el cartel de Cali, liderado por los Rodríguez Orejuela, evitó caer en las muestras descarnadas de violencia de sus rivales y canalizó sus esfuerzos en ganarse la confianza y la aceptación de la ciudadanía invirtiendo grandes sumas de dinero en infraestructura para el transporte público, la educación, la salud, el deporte y apoyando con sus utilidades a la empresa privada y a los partidos políticos de la región. Sobresalen la cadena nacional de farmacias “La Rebaja” que distribuía medicamentos a bajos precios, el apoyo que brindaban a uno de los equipos de fútbol de la ciudad y la Universidad que construyeron en la ciudad de Cali para ofrecer la posibilidad de estudios profesionales a bajo costo a un amplio número de jóvenes que no tenían acceso a la Universidad Pública.

La afabilidad de los hombres que ya están en el poder aumenta ese poder, pues hace que los poderosos sean amados (Hobbes, 1651/1989, p.79). Esta frase enmarca perfectamente el siguiente relato, a través del cual se observan los dispositivos de los que se valen estas redes en su lucha por consolidar su actividad ilegal.

Don Chema es un hombre dedicado a las labores del campo que completa sus escasos recursos económicos transportando gente en su vieja “pick up”. Cuando ésta deja de funcionar, él se encuentra en la difícil situación de estar sin dinero para arreglarla y debe buscar rápidamente una solución a su problema ya que depende de los recursos generados con su vehículo para el sustento de su familia. Existe una salida, reconociendo que sus redes de amigos y familiares próximos no cuentan con los recursos para prestarle el dinero que necesita, la única alternativa que le queda es dirigirse con “El patrón”. Ese amable personaje que vive en una fastuosa hacienda cercana y del que dicen que siempre está dispuesto a ayudar a quien lo necesite. Don Chema, es un hombre humilde y honrado que con lo único que cuenta para el sustento de su familia es con la poca fuerza que le queda para trabajar, no le gusta meterse en problemas y generalmente ha preferido estar del lado de la ley. Sin duda él conoce los rumores sobre el origen de la fortuna de “El patrón”. Pero ante la vulnerabilidad de su situación ese hecho carece de importancia. Don Chema llega a la hacienda, pide a uno de los hombres de seguridad una entrevista con “el patrón” y tras unos minutos de espera lo hacen pasar. Entra en un recinto donde lo recibe un simpático, cálido, pero a la vez imponente personaje; que se encuentra rodeado de sus hombres de confianza. Éste expone su situación y solicita un préstamo para “salir del apuro y arreglar su camioneta”. “Ay, don chema, que va a arreglar esas méndigas chatarras, eso ya no sirve para nada, vamos a hacer algo mejor”. Después de decir esto “el patrón” sale de la estancia y regresa pocos minutos después con unas llaves en la mano. Ante la mirada atónita de sus acompañantes, este

complejo personaje le regala a don Chema una "troca del año", una Ford Lobo último modelo con la que podrá trabajar cómodamente y continuar llevando el sustento a su hogar.

En territorios epicentros del narcotráfico como el de Baja California o el del Valle del Cauca, relatos como éste se repiten una y otra vez con pequeñas variaciones. Escenas como ésta nos relatan que el poder de estas redes no permanece en el tiempo exclusivamente por el uso de la fuerza y la violencia, ni por la instrumentalización de la corrupción. Como lo plantea Ansart (1990, p187), el poder se crea y se conserva a través de la producción y la transposición de imágenes, y por medio de la manipulación de símbolos que son organizados dentro de un marco ceremonial. El "narco" urbano que financia al equipo de fútbol de su colonia y lo provee de los uniformes y de todo lo que necesite para su desempeño en la cancha. El "narco" que de la noche a la mañana construye una mansión en donde antes estaba la humilde casa de su madre. Las "*trocas*[9]" y automóviles lujosos que circulan por las calles y carreteras de Baja California y del Valle del Cauca, exhibiendo no sólo su poder adquisitivo sino la descarada trasgresión a las normas de tránsito. Las mesas de los antros y discotecas con señales de RESERVADO que esperan la llegada de un grupo de sujetos dispuestos a dejar en la noche una derrama económica impensable para los demás asalariados que se dan cita en el lugar. Todas éstas y muchas otras, son las imágenes y dramatizaciones que se producen día a día en estos territorios y que instauran en los imaginarios sociales el abrumador poder que sustentan estas redes.

Para crear y mantener el poder social de estas redes, los narcos deben ser presentados en sociedad como héroes, lo cual requiere de cierta fuerza dramática. Regresando al relato de Don Chema, resulta evidente la teatralidad de la situación, "el patrón" actúa. Se vale de este personaje honrado, envejecido, victimizado. Excluido de los beneficios que debería ofrecerle el Estado. Con el sencillo gesto de regalarle una "troca" provoca la adhesión de toda una comunidad a la cuál, con magistral astucia, convirtió en testigo de su aparente bondad.

Sin embargo, esta "cara amable" del narcotráfico es contrarrestada con el ejercicio del poder mediante la intimidación y la instrumentalización de la violencia, ampliamente documentada en los medios de comunicación y en las industrias culturales. Los periódicos de Baja California y del Valle del Cauca cuentan historias de torturas, asesinatos, ajustes de cuentas, y cruentas batallas entre bandas y grupos de narcotraficantes. Se objetiva la imagen del narcotraficante sellada por su carácter sumamente violento y trasgresor.

El trabajo de campo que sustenta el presente artículo, específicamente a través de las entrevistas realizadas a sujetos vinculados con las redes del narcotráfico, aportan importantes elementos a la discusión. Los sujetos entrevistados coinciden en señalar que en las redes del narcotráfico existen múltiples funciones que pueden desempeñar los individuos y que prácticamente cualquier persona interesada en ganar algo de dinero extra, podría ingresar a estas redes cumpliendo funciones de transporte, ya que los empresarios ilegales no son especialmente meticulosos al contratar personas para estas tareas. Sin embargo, pocos lograrán ir escalando posiciones, ya que para desempeñar actividades más especializadas los filtros se vuelven más audaces e impenetrables.

Según los entrevistados, para ascender posiciones en estas redes, se necesita estar "bien contactado", demostrar las capacidades para las tareas específicas, ganarse la confianza de sus superiores,

[9] Nombre que se le da a las camionetas 4x4. En las regiones epicentro del fenómeno del narcotráfico, ciertas marcas y ciertos modelos llegan a configurarse como las metáforas del confort y el éxito en términos de riqueza y poder, que ofrece el narcotráfico.

aprovechar las oportunidades que brinden miembros importantes de la organización, pero fundamentalmente, se requiere *estar dispuesto a matar*. Ser capaz de matar, estar armado o dar una salida violenta al conflicto, favorece al interior de las redes del narcotráfico, el desempeño de nuevos roles y la reafirmación de su identidad como miembros de la red.

Es importante señalar que la disposición para matar es "bien vista" en diversos sectores sociales y no exclusivamente al interior de las redes del narcotráfico; ya que como señala Restrepo (2001, p. 16) "estar dispuesto a imponer sobre el cuerpo del otro nuestra voluntad hasta convertirlo en cosa o cadáver, es un comportamiento bien visto en la cultura machista". Sin embargo, en las redes del narcotráfico resulta especialmente "racional" -en términos económicos- que las personas que se están beneficiando de este negocio busquen los mecanismos para asegurar la permanencia y la rentabilidad en sus transacciones económicas. Al ser el narcotráfico una actividad ilegal, no cuenta con los canales legales para asegurar el cumplimiento de los pactos y en este caso, el uso de la fuerza es en primera instancia, un medio efectivo para resolver los conflictos y para amedrentar a aquellos que consideren la posibilidad de abandonar los acuerdos en las transacciones económicas. Por lo tanto, en las redes dedicadas a la producción y a la comercialización de sustancias ilegales, contar con personal "calificado" en el uso directo de la violencia se vuelve una práctica recurrente[10].

En suma, la manera en que en estas redes se ejerce el poder por medio de la instrumentalización de la violencia debe ser entendida como una acción planificada, estratégica, sistematizada e inteligente. De no seguirse las estrictas normas del silencio, el respeto al anonimato, el pago de las deudas, el respeto a ciertas jerarquías, entre otras; lo que está en juego es mucho: la infraestructura empresarial, sus fortunas, su libertad y en últimas la integridad personal y la de sus seres queridos.

Hemos hablado de dos formas de ejercer el poder que inciden en la consolidación del fenómeno del narcotráfico y que se traducen en un proceso de legitimación de su proyecto ilegal: El poder por recompensa y el poder por el castigo. Sin embargo, estas dos tipologías del poder resultan insuficientes para identificar y comprender las formas de penetración del narcotráfico en los entramados sociales de los lugares en los que se asienta. Resultan igualmente insuficientes para explicar las respuestas sociales de miedo, de repulsión de indiferencia, de atracción, de admiración, entre otras, que genera el fenómeno.

Para Kenneth (1984, p.35) la característica más distintiva del poder del castigo o de la compensación, es su objetividad y su visibilidad ya que los que aceptan la voluntad de otro como quienes ejercen el poder son conscientes de hacerlo, están actuando como consecuencia de un cálculo reflexivo de que ése es el mejor curso de acción que pueden seguir. Pero Kenneth (1984, p.47) identifica un tipo de poder diferente, el cual denomina "condicionado". Según sus argumentos, esta tipología del poder se caracteriza porque ni quienes se hallan sometidos a él, ni quienes lo ejercen necesitan tener conciencia de que está siendo ejercido. Se considera que la sumisión es normal, adecuada o tradicionalmente correcta, por lo tanto se considera que determinadas relaciones de poder pertenece al orden natural de las cosas. Su poder depende de la creencia.

Así, este tipo de poder es identificado como un eficaz y dinámico instrumento para subordinar a ciertos sectores sociales. Se hace referencia a un tipo de poder que depende de su opacidad, de su creatividad

[10] Sin embargo, aunque éste ha sido un hecho documentado en varias entrevistas, también se han documentado casos de organizaciones más pequeñas que no necesitan tener cuerpos de "seguridad" ni emplear la violencia, son en general organizaciones pequeñas, que no están destinadas a durar mucho tiempo, solo unos cuantos viajes, mientras consiguen los recursos necesarios para enriquecer y luego se retiran.

para mantenerse oculto y de que su sumisión no sea evidente a los que la prestan (Kenneth, 1984, p.21). Bourdieu (1970/1977, p.44) lo señala claramente, “la fuerza del poder se multiplica exponencialmente cuando su presencia está ausente”. Y la forma en que las redes del narcotráfico ejercen este tipo de poder está en el aire. La naturalización de los “ajustes de cuenta” en los territorios explorados. La naturalidad con la que se recibe la noticia “de dos ejecutados más” “tres desaparecidos” una balacera”. El sentimiento de vulnerabilidad de la ciudadanía hacia el abrumador poder que sustentan estas redes. La creencia de que es mejor no hablar, no saber, no mirar, no husmear. Incluso los escasos trabajos académicos que se realizan sobre el tema -a pesar de la inminente necesidad- constituyen una evidencia empírica de la violencia simbólica que ejercen las redes del narcotráfico sobre el conjunto de la sociedad.

De lo que nos habla Bourdieu (1970/1977, p.45) es de relaciones de fuerza donde el campo de batalla no requiere las armas tradicionales ni escenas sanguinarias, donde la fórmula del ejercicio del poder radica en su ocultamiento, de relaciones de fuerza en disputa, en una guerra por imponer significados e imponerlos como legítimos. De allí que para el análisis de este tipo de poder resulte pertinente remitirse a la multitud de actos que a diario son protagonizados por los actores inmersos en el mundo de narcotráfico –tarea por demás compleja y riesgosa.

Sin embargo, sólo a través del análisis de estos mecanismos del poder que despliegan las redes del narcotráfico, se podrá identificar y explicar la capacidad de influir en la percepción de la realidad de los demás, suprimiendo así la confrontación. Al respecto Gyarmati (1984, p.94) afirma que un ejercicio del poder “velado” u oculto tiene como objetivo evitar que se perciba la existencia de intereses contrapuestos, evitando así que el conflicto se concrete en una oposición articulada. Por lo tanto, creerse la mentira de que de “eso es mejor no hablar” no es un simple acto de inofensiva credulidad, ya que como afirma Foucault (1991, p.198) creer y repetir la mentira es crear la verdad: “de hecho el poder produce realidad”.

Pero además de preguntarnos por los mecanismos de este tipo de poder -“concionado” según Kenneth o “simbólico” según Foucault- que se dirigen al conjunto de la sociedad, también debemos preguntarnos por lo que ocurre al interior de estas redes. ¿Qué mecanismos despliegan las redes del narcotráfico para garantizar la cohesión de sus redes y la persistencia de su actividad económica ilegal?

El poder en busca de su propia autoafirmación y permanencia, se vale para imponerse de mediaciones discursivas. Produce ante todo, discursos para autojustificarse y estabilizarse. Lo que da consistencia al poder y hace que se mantenga es su capacidad de producir una ideología en el interior de las relaciones de poder y a partir de ellas (García 2002, p.31). Así, al explorar la forma en que a través del discurso se construyen las relaciones de poder nos situamos frente al problema de la construcción del sujeto. Para explorar este proceso en el cuál los individuos se constituyen en sujetos Foucault (1999) introduce en el análisis la existencia de lo que él denomina “las maquinarias normalizadoras” encargadas de conformar cierto tipo ideal de individuo, y de establecer lo que “debe ser”.

A la luz de estas ideas, una línea interpretativa del caso concreto del narcotráfico, podría limitarse a sugerir que al ser éste un proyecto ilegal y evidentemente trasgresor de las normas sociales, sus prácticas se alejan y resisten el efecto de las tradicionales “maquinarias normalizadoras”. En efecto, las prácticas transgresoras que se evidencian en su cotidianidad -desde aspectos tan sencillos como el volumen de la voz y de la risa, los temas que recurrentemente tratan en sus conversaciones (sexualidad, escatológicos), hasta la violencia exacerbada que se exhibe en estas redes- permiten pensar que en las

vida cotidiana de quienes están inmersos en las redes transnacionales del narcotráfico no existen marcos represivos y que su campo es un campo de todos contra todos, o en palabras de Foucault (1999) “un mundo atravesado por los espíritus animales”

Sin embargo, se pueden identificar mecanismos mediante los cuáles las redes del narcotráfico, para garantizar la permanencia de su actividad económica, constituyen mediante el discurso los “sujetos-narcos”, cuerpos aleccionados por la autoridad del narcotráfico. En este particular mundo de vida se instaura un orden regido por sus propias reglas. Parece una idea muy simple, pero marca un quiebre con los discursos oficiales en los que la violencia extrema que escenifican los narcos es entendida exclusivamente como una muestra de la barbarie de estos actores transgresores.

De esta forma, se entiende a las redes del narcotráfico como particulares y modernas “maquinarias normalizadoras”, en las que dialécticamente se configuran “sujetos-narcos” que interiorizan y construyen su propio “deber ser”. Los “sujetos-narcos” crean y recrean –por medio del discurso- las normas básicas para que su proyecto ilegal persista en el tiempo y en el territorio: silencio, anonimato, teatralidad del éxito, cumplimiento estricto de los pactos y reivindicación del uso de la violencia como garante de sus transacciones

Para terminar, es importante señalar que desde la década de 1980, años en los que se recrudeció globalmente la llamada “guerra contra las drogas”, la persistencia de estas redes y sus estrategias para burlar los obstáculos legales a su desarrollo dejan constancia de su capacidad de innovación, competitividad y adaptabilidad. Este hecho, es especialmente observable en la transformación de estos grupos, que de ser rústicas organizaciones, se han transformado en redes especializadas con una planeada división del trabajo. Así, en este texto se explora el poder social de estas redes y se argumenta que el fenómeno del narcotráfico se ha consolidado a través de un complejo proceso de persuasión e intimidación; valiéndose del conocimiento tecnológico y científico para potencializar el éxito de sus proyectos.

En este orden de ideas, las preguntas que se proponen van en un doble sentido. Por un lado invita a observar la forma en que las diferentes redes del narcotráfico transnacional luchan por legitimar su proyecto ilegal en el territorio en el que se asientan, llegando incluso a ser identificado en ciertos sectores como una ocupación más. Adicionalmente se señala la forma en que la profesionalización de estas redes ha significado una mayor adaptabilidad y competitividad.

Referencias

Ansart, Pierre (1983). *Ideología, conflictos y poder*. Puebla: Premiá.

Ansart, Pierre (1990). *Las sociologías contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Astorga, Luis (1995). *Mitología del “narcotraficante” en México*. México: UNAM Plaza y Valdés.

Astorga, Luis (2003).*Drogas sin fronteras*, *los expedientes de una guerra permanente.* México: Grijalbo.

Arendt, Hannah (1973). *La crisis de la República. Madrid:* Taurus.

Arendt, Hannah (1996) *La condición humana. Barcelona:* Paidós. 1958.

Bourdieu, Pierre (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia. 1970.

Bourdieu, Pierre (2002) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Mexico. S. XXI. 1997.

Cajas, Juan (2004). *El truquito y la maroma, cocaína, traquetos y pistolocos en Nueva York. Una antropología de la incertidumbre y lo prohibido*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados LIX Legislatura.

Camacho Guizado, Álvaro (1988). *Droga y sociedad en Colombia. El poder y el estigma. Bogotá:* CIDSE, CEREC.

Córdoba, Nery (2002). *Narcocultura en Sinaloa: simbología, trasgresión y medios de comunicación.* Tesis para optar al título de doctor. México: UNAM.

Del Olmo, Rosa (1992). *¿Prohibir o domesticar? Políticas de drogas en América Latina.* Caracas*:* Nueva Sociedad.

Del Olmo, Rosa (1988). *La cara oculta de las drogas.* Bogotá*:* Editorial Temis.

Del Olmo, Rosa. (1994). Las relaciones internacionales de la cocaína. *Nueva Sociedad,* 130, 126-143.

Duso, Giuseppe (2005). *El poder. Para una historia de la filosofía política moderna.* México: Siglo XXI. 1999

Elías, Norbert (1994). *Conocimiento y poder.* Madrid: La Piqueta.

Foucault, Michael (1991). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta. 1978

Foucault, Michael (1999). *Estratégias de poder*. Barcelona: Paidos.

Galbraith J.K. (1984). La Anatomía del Poder. Barcelona: Plaza y Janés, Barcelona.

García, Fernando (2002). *La mecánica del poder.* Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

González, José A (1998). *Antropología y política. Sobre la formación cultural del poder.* Barcelona*:* Anthropos.

Gyarmati, Gabriel. (1984) *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder.* Santiago de Chile: Universidad Catolica de Chile..

Hobbes, Thomas (1989). *Leviatán.* Madrid: Alianza Editorial. 1651.

Kalmanovitz, Salomón (1990). La economía del narcotráfico en Colombia. *Economía Colombiana. (226-227),* 18-28.

Kenneth, John (1984). *La anatomía del poder.* Barcelona: Plaza y Janes.

Krauthausen, Ciro (1999). *Padrinos y Mercaderes. Crimen organizado en Italia y Colombia.* Bogotá: Norma.

Maquiavelo, Nicolas (2008). *El Príncipe.* Buenos Aires*:* Editorial Losada. 1513.

Montañés, Virginia (1999). Economía ilegal y narcotráfico en América Latina. *Papeles de cuestiones internacionales*, 69, 109-115.

Orozco Iván (1990) Los diálogos con el narcotráfico: Historia de la transformación fallida de un delincuente común en un delincuente político. *Análisis Político*,11, 28-59.

Ramos, José María (1995). *Las políticas antidrogas y comercial de Estados Unidos. En frontera con* México. Tijuana*:* COLEF.

Ramos, José María (2002). Seguridad pública fronteriza. Gestión, contexto y redefinición de políticas. En *Frontera Norte, 28*(14)*,* 47-81.

Restrepo, Luis Carlos (2001). *La fruta prohibida*. Bogotá: Editorial Panamericana. 001

Salazar, Alonso (1990). *No nacimos pa´ semilla*. Bogotá: CINEP.

Salazar, Alonso (2001). *La parábola de Pablo*. Bogotá: Planeta.

Salazar, Alonso y Jaramillo, Ana María. (1992). *Medellín, las subculturas del narcotráfico*. Bogotá: Sociedad y Conflicto CINEP.

Sarmiento, Eduardo (1991). *Economía del narcotráfico. El Narcotráfico en Colombia: dimensiones políticas, económicas, jurídicas e internacionales*. Bogotá: Editorial Uniandes y Tercer mundo editores.

Sarmiento, Luis Fernando y Krauthausen, Ciro (1991). *Cocaína ε Co.: un mercado ilegal por dentro.* Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Thoumi, Francisco (2003)*. El imperio de la droga*. Bogotá: Planeta.

Tokatlian, Juan (2000). *Globalización, Narcotráfico y Violencia*. Bogotá: Editorial Norma.

Valenzuela, José Manuel (2002). *Jefe de jefes: corridos y narcocultura en México*. México: Plaza y Janés.

Weber, Max (2007). *Sociología del poder: Los tipos de dominación. Madrid:* Alianza Editorial.

Historia editorial

Recibido: 16/04/2009
Aceptado: 17/02/2010

Formato de citación

Ovalle, Liliana (2010). Narcotráfico y poder. Campo de lucha por la legitimidad. *Athenea Digital*, 17, 77-94. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/632.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Ensayos

La confianza como encrucijada: cultura, desarrollo y corrupción

Trust as a crossroad: culture, development and corruption

Esteban Laso

stifen@usa.net

Resumen

En los últimos años, la teoría social se ha volcado a buscar explicaciones a las dificultades en el desarrollo socioeconómico más allá de los terrenos de la economía y la sociología. La confianza, el "espíritu" que anima las sociedades, se ha convertido en un concepto imprescindible para entender los caminos del desarrollo y el cruce entre la psicología, la economía y la cultura. En este texto propongo una definición del concepto útil para las diversas ciencias sociales, exploro sus implicaciones en el desarrollo y la corrupción con especial énfasis en el Ecuador y trazo una línea para futuros estudios.

Palabras clave: Confianza; Capital social; Desarrollo; Ecuador

Abstract

In recent years, social theory has focused on the search of explanations for the difficulties in socioeconomic development beyond the realms of Economy and Sociology. Trust, the 'spirit' that animates societies, has become essential to understand the pathways to development and the convergence between Psychology, Economy and Culture.

In this text, I propose a definition of the concept useful for diverse Social Sciences, explore the implications to development and corruption, with a special emphasis on Ecuador, and suggest some guidelines for future research.

Keywords: *Trust; Social capital; Development; Ecuador*

El problema de la confianza

A partir de la década de los setenta, la hipótesis de que la cultura de un pueblo se relaciona con su nivel de desarrollo económico y político (heredera de Tocqueville y Weber) fue desplazada de los estudios sobre el desarrollo al no encajar en el paradigma de la "acción racional" y su "imperialismo económico" (Ramón Febrero, 1997). Como afirma Meier, "*the majority of development economists are reluctant to include culture on the right side of a growth regression*" (Gerald Meier, 2004, p. 130); por desgracia, el análisis de regresón y sus derivados son el canon científico de la economía actual (Taagepera, Rein 2008).

Los trabajos de Robert Putnam (1993), Douglass North (1990), Francis Fukuyama (1995), Diego Gambetta (1988) y sobre todo Samuel Huntington (2000) han invertido esta tendencia al cuajar, con las ideas de Amartya Sen (1989), en el concepto de "capital social" (Bernardo Kliksberg, 2002). La reciente publicación de Stephen Covey (hijo) dedicada al tema (2006) ha extendido esta tendencia al mundo de la gestión. Tanto el trabajo de Putnam como las investigaciones de Gambetta sobre la mafia siciliana (Gambetta, 2005) coinciden en otorgar a la confianza un papel fundamental en la configuración de las interacciones económicas y la construcción de comunidades sustentables a largo plazo.

Sin embargo, en este contexto, los hallazgos de la investigación y la reflexión que sobre la confianza se ha realizado desde la psicología han sido poco aprovechados (exceptuando, quizá, a David Good, 1998). Asimismo, en Ecuador, la discusión sobre la influencia de la confianza en el desarrollo ha brillado por su casi total ausencia. Tal vez sea el libro de Oswaldo Hurtado "Las costumbres de los ecuatorianos" (2007) el primer aporte sistemático a este problema –más allá de las observaciones de Alfredo Espinosa Tamayo (1918); un aporte pionero que hace falta profundizar. Así, en este artículo pretendo subasanar esa ausencia con un análisis de la desconfianza desde la perspectiva psicológica, sus orígenes históricos en la sociedad ecuatoriana y posibles alternativas.

Primera parte: la noción de confianza

Predictibilidad y controlabilidad en el ámbito social-interpersonal

El problema de la confianza empieza por la dificultad a la hora de definirla, como lo demuestran algunos ensayos de definición en la psicología (Franz Petermann, 1999, p. 22):

1. Rotter: "La confianza se basa en la esperanza de una persona o grupo en poder contar con una promesa dada oral o escrita, positiva o negativa, por otra persona o grupo".
2. Jackson: "La confianza es la creencia de que el otro hará por uno en algún momento lo que se ha hecho por él".
3. Deutsch: "La acción confiada muestra conductas que
    a. Aumentan la propia vulnerabilidad,
    b. Tienen lugar frente a una persona no sujeta al control personal,
    c. Se escogen en una situación en que el daño que posiblemente se padece es mayor que el provecho que se puede sacar de la conducta".
4. Schlenker: "la confianza se refiere a acciones futuras de otros, que eluden el propio control y por ello implican incerteza y riesgo".
5. Johnson: "La confianza se muestra en la disposición a hablar de temas que potencialmente pueden provocar desaprobación y rechazo y por tanto presentan un riesgo".

Aunque cada definición toca aspectos distintos, todas se solapan sobre un terreno común. Casi todas incluyen el riesgo, la controlabilidad o su ausencia, la coherencia entre palabra y obra. La última, que enfatiza la voluntad de "abrirse" o "sincerarse", es la más alejada de este ámbito semántico; pero puede subsumirse bajo las anteriores si entendemos que "hablar de temas que puedan provocar desaprobación" es una más de las posibles conductas "de riesgo" interpersonal. La confianza tiene siempre relación con el "riesgo"; es decir, sólo puede surgir en contextos donde se puede "perder"; y, *ceteris paribus*, cuanto mayor sea la potencial pérdida, menor será la tendencia a confiar.

Desde una perspectiva psicológica podemos analizar el riesgo mediante dos conceptos interdependientes: la predictibilidad y la controlabilidad (Martin Seligman, 1981). Aquello que es seguro,

indiscutible, apodíctico, carece de riesgo; éste sólo se presenta en condiciones de incertidumbre, cuando el desenlace de una situación dada no puede predecirse.

Un caso específico de la capacidad de predecir un resultado se da cuando puedo ejercer influencia sobre él –es decir, controlarlo en cierta medida; mi influencia puede reducir la incertidumbre hasta desvanecerla. Por consiguiente, arriesgarse supone no gozar del control total de una situación. La controlabilidad requiere de la predictibilidad, pero no al revés; para controlar algo he de ser capaz de predecirlo –pero predecirlo no me asegura poderlo controlar.

Sin embargo, el anticipar un evento incontrolable sí me permite evaluar mi repertorio de respuestas y elegir la más conveniente desde un punto de vista definido, salvaguardando mi bienestar; es decir, aunque no pueda controlar el evento externo sí que puedo *controlarme a mí mismo frente a él*. Existen razones, tanto teóricas (George Kelly, 1955) como empíricas (Martin Seligman, 1992; David Winter & Linda Viney, 2005), para pensar que la incapacidad de predecir los acontecimientos (ante todo interpersonales) suscita un intenso y paralizante malestar.

En el uso cotidiano, la palabra “confianza” (y, más aún, su equivalente inglesa “trust”) se emplea sobre todo al referirse a las relaciones entre personas o instituciones; es decir, se restringe al ámbito de lo humano. Me fío de mis amigos, del tendero de la esquina o del mecánico; no de mi teléfono móvil, mi coche o el filete que estoy comiendo. (Confío en que mi televisor funcione, no en él *per se*). En otras palabras, la confianza sólo puede ocurrir allí donde hay *intencionalidad,* un *alter ego* en sentido estricto; donde hay otro ser que, como yo mismo, orienta su acción en función del futuro de sí *tal y como lo anticipa en relación con mis actos*, otro ser ante cuya conducta debo tomar una postura. Hay también motivos teóricos (Thomas Luckmann, 1996) y empíricos (Peter Gärdenfors, 2006) para creer que la intencionalidad (o “teoría de la mente”) es una categoría fundamental y primitiva de la cognición humana, irreductible a otros componentes.

Ahora bien: la aparición de la intencionalidad trae aparejada una reducción de mi controlabilidad. En la medida en que el otro goza de la capacidad de forjarse intenciones propias está fuera de mi control (directo), aunque no de mi posibilidad de predecir su conducta. Puedo ensayar mecanismos indirectos de control como la coerción o el soborno; pero incluso éstos dan por supuesta una determinada constelación de preferencias y creencias en la mente del interlocutor (Jon Elster, 1998) –y, *a fortiori*, la necesidad de ser capaz de predecirla. De todos modos, si puedo controlar el comportamiento de alguien no necesito confiar en él; basta con fiarme de que responderá a la “estructura de incentivos” que he diseñado. En este caso no hay confianza sino poder o dominación.

Así pues, hablamos de confianza en las situaciones en que:

- Una persona se relaciona con otra (o más),
- En una actividad que los vincula (aunque no tenga por qué ser común o compartida),
- En la que una de las dos, al menos, incurre en un riesgo,
- Porque no puede controlar la conducta de la otra (de la cual dependen parcial o totalmente sus beneficios o pérdidas),

- Aunque pueda predecirla, *grosso modo*, haciéndose una idea de las alternativas de que ésta dispone *a su juicio*,
- Y prediga que, en efecto, elegirá la alternativa que la beneficia (o al menos no la que le haría daño).

Así, la confianza no es necesariamente recíproca (por más que tienda a serlo luego de interacciones repetidas y exitosas entre dos o más actores). No es, pues, una característica de la relación sino de la predisposición de cada actor hacia los demás, en general o particularmente, basada en su anticipación de la conducta futura de éstos a partir de las intenciones que les atribuye (derivadas, por su parte, de la información de que dispone, bien de anteriores transacciones, bien de un trasfondo global de crencias sobre esta clase o grupo particular de seres humanos).

Predictibilidad y controlabilidad: Luhmann y Hume

Es útil contrastar las nociones de predictibilidad y controlabilidad con los requisitos que, según David Hume (1739/1896), debe satisfacer toda sociedad libre: el cumplimiento de las promesas, la estabilidad de la propiedad privada y la transferencia ordenada de la misma en base al consentimiento. En tanto que acto del habla (John Searle, 1969) podemos interpretar una promesa como un informe acerca de la conducta futura (o bien de la intención presente del hablante de conducirse de manera coherente en el futuro); sirve, por ende, para "reducir la incertidumbre" (en la medida en que podamos fiarnos de la persona) aumentando la predictibilidad. En cuanto a la propiedad, el uso de este término coincide (en la acepción de Hume) casi al pie de la letra con el de "control": es "mío" aquello que yo, y solamente yo, puedo utilizar a mi antojo; esto es, controlar.

Podemos ahondar en ambos conceptos a partir de las intuiciones de Niklas Luhmann (1998), paralelas a lo que, muchos años antes, sostuvieron Gregory Bateson (1985) y George Kelly (1955; véase Esteban Laso, 2002). El concepto de riesgo presupone el de cambio –que, a su vez, implica el de permanencia. El cambio "absoluto" es autocontradictorio; cualquier cosmología ha de dar por sentados diversos niveles de cambio, planos en los que los cambios se suceden a ritmos distintos. Lo que cambia lo hace sobre un trasfondo que no se altera; por ende, el riesgo no entraña impredictibilidad total sino sólo la imposibilidad de predecir ciertos aspectos particularmente importantes de una situación. Los hábitos y rutinas mantienen este trasfondo en el ámbito individual; el cumplimiento de las promesas en el interpersonal; la estabilidad de la propiedad, su traspaso de acuerdo a normas invariantes y el control de ambas cosas por parte de instituciones destinadas a ello, en el ámbito social.

Tipos de confianza, 1: institucional e interpersonal

Así, es riesgoso aquello que puede sorprendernos lo suficiente para poner en duda nuestros proyectos pero no tanto como para echar por la borda toda comprensión e incapacitarnos de concebir proyecto alguno; el riesgo está a medio camino entre la absoluta predictibilidad y la absoluta impredictibilidad. Es, pues, un aumento de "complejidad", de "probabilidad de sorpresa"; una reducción de predictibilidad (Kelly, 2001; Bateson, 1985). Por ende, la confianza sirve para reducir la complejidad de una sociedad, su potencial desorden; esto es, para no tener que definir continuamente una serie de factores básicos que son dados por hechos, considerados como constantes. Este "dado por hecho" se asemeja al "mundo de lo dado por sentado" de la sociología fenomenológica (Luckmann, 1996; Alfred Schutz, 1967).

"Confío" en que la gravedad siga funcionando; "confío", asimismo, en que mis amigos no me defrauden, el banco no quiebre, el tendero acepte mis billetes a cambio de comida y la policía no me encarcele sin motivo. Este "mundo de lo dado por sentado" es lo que los requisitos de Hume sobre la propiedad intentan destacar: las sociedades humanas precisan, para ser viables, de conjuntos de rutinas y formas de procedimiento estables o de variación lenta y predecible (Friedrich A. Hayek, 1982). Si no podemos jugar todos al mismo juego, cosa imposible en cualquier sociedad mínimamente compleja, al menos debemos saber que existen normas para reducir la probabilidad de jugar a los "peores" juegos, para elucidar qué tipo de juegos son benéficos o indeseables y para salvaguardar la posibilidad de cada jugador de seguir jugando en un territorio común.

Ahora bien: nuestros amigos, al igual que nosotros, tienen "intenciones" (propósitos, objetivos, metas), y pueden, o no, actuar "estratégicamente" (ocultando o encubriendo sus intenciones en su comunicación). En consecuencia, no sólo hemos de fiarnos de que sus propósitos sean positivos (en relación con nosotros y los nuestros) sino de que están siendo sinceros. Se establecen dos niveles de comunicación, las palabras y los actos (casi siempre futuros); la confianza se relaciona, aquí, con la coincidencia o contradicción entre ambos (decir lo que no se piensa, prometer lo que no se cumple, etc.)

Sin embargo, la situación es un tanto más complicada: una promesa puede ser entendida asimismo como un enunciado que sólo se aplica a mi conducta porque, y en la medida en que, yo lo decido así (y no por coacción de un tercero). Un amigo promete ayudarme con un problema peliagudo. Para fiarme de su promesa, debo creer, por un lado, que es honesta: es decir, que no me está engañando –o, según la feliz expresión inglesa, de que "he really *means* it". Y, por otro, que puede ponerla en práctica; no sólo porque cuenta con la capacidad física o mental sino sobre todo porque *es capaz de regirse a sí mismo, de ser fiel a su palabra.* (Todos conocemos personas que hacen promesas con absoluta convicción –para olvidarlas más tarde con idéntica convicción). Así, no es necesariamente contradictorio afirmar "sé que su promesa es honesta pero no me fío de ella"; mientras que "sé que está mintiendo pero me fío de él (no en general sino en este tema)" sí que lo es.

En definitiva, la confianza interpersonal se basa en la suposición de que los otros tienen buenas intenciones[1] para con nosotros, en la creencia en su "buena fe", su "bondad" o "moralidad". Sólo podemos atisbar el futuro de sus actos a través del presente de sus palabras y el pasado de sus obras -que nos ayudan a formarnos una idea de su "carácter" o "forma de ser". La ley sirve para establecer las reglas del juego de la sociedad de manera que facilite la predictibilidad en los casos inciertos –aumentando artificialmente los costes del incumplimiento; las promesas cumplen idéntica función en el ámbito de las relaciones personales y privadas. Aunque carezcan de mecanismos formales de coerción, reducen la complejidad de las interacciones al hacerlas más predecibles –y, por ende, controlables.

Tenemos, pues, dos ámbitos o tipos de confianza: la institucional, que supone que el devenir del orden social (público e impersonal) en su conjunto es predecible y en cierto modo controlable, y la interpersonal, que conlleva la sinceridad, transparencia y más que nada buena fe de nuestros allegados. Aquella es abstracta, esta concreta; aquella tiende a ser explícita y codificada, esta forma parte de las tácitas tradiciones de un pueblo; aquella supone mecanismos formales de control social, ésta

[1] Tratar de definir la "confianza" a partir de sus "referentes conductuales" conduce al mismo tipo de círculos viciosos que definir el sentido de una palabra en base a la "conducta" a que apunta. Como postula Erving Goffman (1997), el comportamiento comunicativo humano siempre tiene por objeto no al otro en sí sino su "mente", que se da por supuesta en cada interacción. No podemos desprendernos de esta intersubjetividad en la ciencia social –a riesgo de arrojar el bebé junto con el agua y dejar de lado lo que de "social" puede tener nuestra ciencia.

mecanismos informales. Por más que las dos se basen en la predictibilidad no es obvio que hayan de mantener una relación sencilla; de hecho, la investigación sugiere que tal cosa dista de ser cierta.

Mentir, pero sólo un poco: cuando la mentira genera confianza

Como hemos señalado, un aspecto de la confianza es la coherencia entre palabra y acto; o, en los términos de Locke, la "fidelidad a las promesas". Sin embargo, evidencia reciente sugiere que la mentira "venial" es consustancial a las sociedades humanas: las personas decimos entre dos y siete mentiras diarias (DePaulo Bella M., 1996; DePaulo B. M., 2004). Asimismo, la investigación etológica indica que la complejidad cognitiva se relaciona con la capacidad de engañar intencionalmente: el tamaño del neocórtex de los primates predice con gran precisión su habilidad para engañar a sus congéneres (Richard Byrne, 2004) debido a que les posibilita una mejor "teoría de la mente" de los demás (Peter Gärdenfors, 2006). Si la mentira es tan común, ¿cómo se preserva la confianza?

Desde un punto de vista estrictamente cuantitativo podemos describir dos casos límite: la sinceridad absoluta (decir toda la verdad, todo el tiempo) y la absoluta mendacidad (mentir constantemente). Ambos son impracticables, por razones opuestas y *prima facie* inconexas.

La ausencia prolongada de coherencia entre palabra y obra termina por erosionar el valor de la comunicación agotando así su utilidad estratégica; mentir todo el tiempo sólo conduce a perder toda credibilidad[2]. Incluso un actor motivado exclusivamente por intereses egoístas se vería forzado a decir la verdad ocasionalmente para conservar su "capital reputacional". Así, el mentir siempre es una estrategia límite que se agota por sí sola.

Por su parte, decir siempre la verdad es sencillamente imposible: superado cierto umbral de complejidad social, algunos de los "roles" del individuo se contraponen y erosionan mutuamente. El padre y marido ejemplar es al mismo tiempo juez corrupto o empresario desalmado sólo porque opera en compartimentos estancos. Así como la sociedad se divide en grupos, núcleos de una red que están más interconectados entre sí que con el resto de la misma, los individuos compartimentalizan sus acciones, deseos y creencias en función de los contextos en que operan (Bateson, 1985; Goffman, 1997). Decir siempre la verdad es también imposible, so pena de destrozar la propia imagen pública (y, en ocasiones, privada) disolviendo la credibilidad de la fachada en que se sustenta. Así pues, la convivencia *requiere* de la mentira, siempre y cuando no sea exagerada o permanente, esto es, cuando no afecte irrecuperablemente la construcción que de mis intenciones hacen los pares de quienes dependo. En la vida real, cada actor aprende a mentir sobre ciertas cosas, en ciertos contextos y a ciertas personas. Aprendemos, pues, por un lado, a gestionar nuestra imagen personal (Goffman, 1994) y la "construcción social de la realidad" (Harold Garfinkel, 1967; Jonathan Potter, 1998); y, por otro, a hacer la vista gorda de las mentiras "veniales" de nuestros congéneres para mantener engrasada y en marcha la maquinaria de la sociedad.

[2] Como muchos otros aspectos de la vida humana, la noción de "mentira" es de problemática aplicación concreta; debe dirimirse caso a caso excepto en los más extremos. Siempre puedo aducir que no he mentido sino presentado un hecho de un modo distinto, lo que genera interacciones destinadas a "desvelar" su "verdadera" naturaleza (John Shotter, 1993). Lejos de demostrar que "la verdad es una construcción social", esto es inherente a la ambigüedad e imprecisión del lenguaje y la cognición humanas que no evolucionaron para "alcanzar la verdad": aquel lo hizo porque mejoraba la coordinación a largo plazo entre varios actores y ésta porque favorecía el reconocimiento rápido y relativamente preciso de patrones sensoriales y motores (Gerald Edelman, 1992).

Ahora bien: cada conversación tiene como trasfondo una relación; cuanto más duradera es ésta, más probabilidades hay de que una mentira tienda a generar más mentiras. El actor se ve obligado a construir un relato coherente que dé cuenta de sus actos; introduce cambios al principio insignificantes y luego sustanciales. Erige una estructura intachable pero a la larga incompatible con las versiones de sus interlocutores; esto es una consecuencia de la naturaleza interconectada e interdependiente del lenguaje y la sociedad humanas. Un acto deshonroso es una rasgadura en el "traje" que presentamos ante la comunidad; la mentira es un parche más o menos eficaz –que debe, para sostenerse, afianzarse en el resto del tejido, convirtiéndolo a su vez en más parches.

Los seres humanos usamos la mentira para preservar nuestra identidad y la de nuestros congéneres. En otras palabras, la mentira es útil si permite defender la existencia de "buenas intenciones" hacia quienes nos rodean; es destructiva sólo cuando pone en tela de duda dichas "buenas intenciones". A cambio de una pérdida de predictibilidad en lo insignificante –si me gusta o no tu nuevo peinado- obtenemos mayor predictibilidad en lo esencial –si estaré dispuesto, o no, a ayudarte cuando lo necesites. Quizá te diga que me encanta tu elección de corbata cuando lo cierto es que me repugna; pero lo hago porque te estimo *y me interesa que tú también lo sepas.*

Segunda parte: confianza, desarrollo, corrupción

Confianza y crecimiento económico: desconfiar siempre trae un costo

Desde el punto de vista económico, la confianza puede entenderse como un mecanismo para reducir o gestionar los costos de transacción y/o el riesgo de incumplimiento implícito en todo intercambio. Paul Zak y Stephen Knack (1998) postulan que "los entornos de baja confianza reducen la tasa de inversión y por tanto la tasa de crecimiento económico" y pasan a demostrarlo mediante análisis estadísticos de los índices de confianza y crecimiento de varios países.

Zak y Knack imaginan una economía compuesta de infinitos actores uniformemente repartidos en una escala de "características" (ingreso, raza, religión, educación, etc). Algunos de estos actores son "consumidores" que sólo pueden acceder al mercado de crédito a través de otros, llamados "corredores", cuya honestidad también se despliega en una escala uniforme. En cada turno, los consumidores deciden si invertir o no, y cuánto, con alguno de los corredores; o bien, en indagar sus antecedentes (con el costo de oportunidad concomitante). Sólo el corredor conoce el resultado de la inversión a cada turno; y por ende, puede estafar a sus clientes.

Esta conducta deshonesta es refrenada por dos tipos de sanciones, las formales y las informales. La eficacia de las últimas depende de los "efectos reputacionales"; es decir, del conocimiento disgregado de todos los consumidores acerca de la conducta pasada de cada corredor. Dicha eficacia será directamente proporcional a la densidad y tamaño de las redes sociales que medien entre el corredor y el consumidor; o sea, de qué tan "conocido" sea aquel para éste. Así, "a medida que se acrecienta la distancia social, la información y la semejanza de los códigos morales se reduce y la confianza se desvanece en ausencia de instituciones formales de control" (Zak & Knack, 1998). Se sigue de esto que las instituciones de control formal sustituyen a las informales cuando la complejidad de las redes sociales supera cierto límite que reduce su capacidad para transmitir la información necesaria de manera expedita. Mas cuando las instituciones formales fracasan en esta labor *o los actores así lo creen* (baja

confianza institucional), se guardan de invertir; es decir, de arriesgarse; el sistema financiero se seca y el país se estanca, cayendo en una "trampa de la pobreza" (un estado de equilibrio subóptimo).

Llegamos al familiar contraste entre sociedades "simples" y "complejas". La "solidaridad orgánica" de Durkheim, la "racionalización" de Weber, la "modernización" de Parsons, la distinción de Popper entre sociedades "abiertas" y "cerradas", son todas variantes de este tema. Podríamos decir que Zak y Knack han formalizado en lenguaje económico estas ideas antes dispersas juntándolas con la sugerencia de Adam Smith (1762/1982): "allí donde las personas tienen tratos entre sí con poca frecuencia descubrimos que son algo más propensas a estafar, pues pueden ganar más mediante un truco astuto de lo que pueden perder por el daño que éste hace a su carácter". La teoría de juegos ha confirmado esta intuición de Smith: los juegos de "dilema del prisionero" con varios turnos suelen conducir al surgimiento de la cooperación (Robert Axelrod, 1984).

La medición de la confianza

La parte empírica del artículo de Knack y Zak utiliza ante todo la *World Values Survey* (The European Values Study Foundation and World Values Survey Association, 2006) que usa como medida de confianza el porcentaje de gente que responde "Se puede confiar en la mayoría de personas" en la siguiente pregunta:

> Hablando en general, ¿Diría Ud. que se puede confiar en la mayoría de las personas o que uno nunca es lo suficientemente cuidadoso en el trato con los demás?
>
> 1. Se puede confiar en la mayoría de las personas
> 2. Uno nunca es lo suficientemente cuidadoso
> 3. No sabe / no contesta

Este es, al pie de la letra, el primer ítem de la "Faith People Scale" de Morris Rosenberg (1956), el ítem más empleado en la literatura como medición simple y directa de la confianza interpersonal generalizada. Pese a sus ventajas, su utilidad es cuestionable (así como toda la estructura del análisis econométrico que la sustenta; véase José García Montalvo & Marta Reynal-Querol, 2003; Laso, La medición de la confianza en el contexto ecuatoriano: análisis y propuesta de cuestionarios autoaplicados, 2009). Subsisten, pese a todo, dos puntos interesantes:

- La correlación entre las mediciones de confianza de veinte países en 1980-81 y 1990-91 es sumamente alta (.91). Si tomamos de los datos de la WVS (The European Values Study Foundation and World Values Survey Association, 2006) los puntajes de cuarenta países al azar obtenemos, entre 1991 y 1999, una correlación de 0,82. La confianza parece un factor estable de los sistemas de valores de las culturas.
- En línea con las conclusiones de Zak y Knack, la confianza decrece en relación inversa a la heterogeneidad (medida en términos de inequidad, diferencias etnolingüísticas y discriminación económica). La heterogeneidad de un grupo, al aumentar su segmentación (la tendencia a crear grupos cerrados con vínculos tenues entre sí), reduce la confianza y por ende el crecimiento.

Esta idea de la heterogeneidad ha sido desarrollada por Eric Uslaner (2004) a propósito de los países "en transición" del ex bloque comunista.

Tipos de confianza, 2: interpersonal generalizada y específica[3]

Podemos precisar aún más este análisis de la relación entre confianza y heterogeneidad de un grupo ahondando en las diferentes facetas de la "confianza interpersonal" (lo cual, de paso, contribuye a aclarar un malentendido que ha causado muchos quebraderos de cabeza y políticas públicas mal encaminadas). Puedo fiarme de alguien porque lo conozco, porque pertenece a "los míos" (mi familia, mi iglesia, mi equipo de fútbol, mi asociación barrial); o puedo hacerlo sencillamente porque, *ceteris paribus,* tiendo a confiar en los extraños. Lo primero se llama "confianza intragrupos" o específica; lo segundo, "confianza generalizada" o intergrupos.

Tenemos, pues, tres ámbitos donde se puede, o no, confiar; tres espacios más o menos superpuestos de riesgo potencial en los asuntos humanos:

- Institucional: deposito mi dinero en un banco no porque conozca al cajero ni porque me parezca simpático sino porque me fío de la institución en sí –y, por extensión, del sistema financiero y legal que la norma y engloba.
- Interpersonal intergrupos: acepto el billete de un extraño en parte porque confío en las instituciones financieras y en parte porque no tengo razón para desconfiar de aquel, *prima facie*.
- Interpersonal intragrupos: monto una empresa con mi primo porque sé que puedo fiarme de él; comparte mi sangre, lo conozco de toda la vida y lo seguiré viendo indefinidamente.

La confianza intragrupos reduce eficazmente el riesgo a través de dos vías. Por un lado aumenta la predictibilidad; quien es parte de mi grupo (religioso, étnico, de clase, etc.) tiende a compartir mis propios valores y me es, por consiguiente, más fácil de entender y predecir; además, poseo o puedo obtener sin demasiado esfuerzo información acerca de su conducta pasada que me faculte para hacer un juicio más certero de su carácter. Pero también aumenta la controlabilidad: sé que en la medida en que me lo vuelva a encontrar más adelante (por amigos comunes, reuniones de la logia o la familia, etc.) podré reclamarle sus errores y disuadirlo de actuar oportunísticamente.

Los múltiples equilibrios entre los tres tipos de confianza: la asociatividad puede ser destructiva

Entre los tres tipos de confianza se pueden dar dos equilibrios: fortalecerse mutuamente o compensar sus respectivas deficiencias. En realidad, y al contrario de lo que la literatura sobre capital social parece sostener (Bernardo Kliksberg, 2002), la asociatividad *per se,* la pertenencia a organizaciones formales o informales de la sociedad civil, no fomenta la confianza generalizada sino que la debilita; pues aquella es, con frecuencia, un intento de reducir el riesgo debido a la baja confianza generalizada construyendo grupos que aumenten la confianza específica (Uslaner, 1999; cf. Jeremy Shearmur & Daniel Klein, 2000). Lejos del mítico *homo homini lupus* y del igualmente mítico *homo economicus,* el individuo en el "estado

[3] Esta sección se apoya en las ideas de Eric Uslaner (Comunicación personal, 2007) y Roy Eidelson (Comunicación personal, 2007).

de naturaleza" no se beneficia de la persecución en solitario de sus fines y la inexorable lucha contra el prójimo; antes bien, ha de rodearse de aliados que puedan defenderlo de las amenazas de los "extraños" y acrecentar sus recursos. De hecho, a partir de Axelrod (Axelrod, 1997; Axelrod, 1984) se cree que la evolución de las sociedades de primates y de la mente humana ha tendido a facilitar la conducta cooperativa en la caza y la defensa del territorio y los recursos (Alexander Easton, 2005).

En una sociedad compuesta por individuos que tienen acceso a una cantidad limitada de recursos y pueden cooperar o competir entre sí, el beneficio de establecer alianzas depende del número de aliados. Por un lado, a medida que el grupo se acrecienta sus recursos también lo hacen, sobre todo su capacidad de defenderse de otros grupos: la multitud los disuade y reduce la probabilidad de un ataque. Pero por otro, los incentivos de cada miembro para cooperar con los demás se reducen: a medida que el grupo crece es más fácil "colgarse" de la protección del resto sin ofrecer la propia y mas difícil perseguir a los miembros no recíprocos. Surge el fantasma de la competencia intragrupo: crímenes, violencia, traición. Existe un tamaño óptimo que maximiza los beneficios y minimiza los riesgos que coincide a grandes rasgos con el número de allegados que una persona puede mantener en su vida cotidiana a lo largo de varios años: poco más de un centenar. Este es también el tamaño al que convergen las comunidades tribales a lo largo de la historia (Morris Berman, 2004). Un grupo bien constituido minimiza la posibilidad de que sus miembros entablen relaciones de cooperación igualmente sólidas con quienes no lo son: hacerlo implicaría un riesgo difícil de compensar. De aquí que en una sociedad amenazante la mejor estrategia sea crear subgrupos con relaciones más estrechas.

Así, las sociedades con baja confianza generalizada promueven la alta confianza intragrupos que sirve para compensar aquella: cuando no puedo montar un negocio con un conocido porque temo que me estafe puedo hacerlo con un familiar o un amigo cercano; o invitar al conocido a mi casa, presentarle a mi hermana, llevarlo a mi iglesia o logia masónica. Esto es, puedo transformarlo en "uno de los míos" y afianzar de este modo su fidelidad.

En estas sociedades, la confianza institucional decae porque los subgrupos se apropian de las instituciones: el imperio de la ley es reemplazado por el tráfico de influencias. La desconfianza en las instituciones, a su vez, hace que los individuos prefieran acudir a la protección de sus subgrupos para resolver sus conflictos, lo que aumenta el dominio de éstos sobre aquellas; y así sucesivamente, hasta que la institución no es más que una fachada de determinada mafia o grupo de influencia (como parece ser el caso en ciertas zonas del sur de Italia; Gambetta, La mafia siciliana: el negocio de la protección privada, 2005). En estos casos, la intervención gubernamental suele fracasar porque no es el *Deus ex machina* que se requiere sino una máscara más de la misma mafia –o de alguno de sus competidores.

Las sociedades con alta confianza generalizada, por su parte, conducen a un equilibrio distinto: como cada miembro pertenece a varios subgrupos *en los que deposita su confianza en diferentes medidas*, ésta se distribuye adecuada y racionalmente entre dichos subgrupos minimizando la competencia desleal y reduciendo la conflictividad que las instituciones formales deben asumir. La institución formal entra en juego únicamente cuando fallan las informales. Sólo si no me fío de mi vecino pensaré en acudir a la policía para denunciarlo por las fiestas ruidosas que organiza; siempre es más sencillo y económico negociar nuestras diferencias en privado; pero eso requiere que yo tenga la suficiente confianza generalizada como para iniciar la conversación y esperar una respuesta positiva por su parte. George Kelly (1969) postula que una de las características de una persona madura y saludable es la capacidad de "dosificar sus dependencias": no se trata de "ser independiente" sino de saber de quién depender

para según qué. Lo mismo podríamos afirmar de las sociedades: para favorecer el crecimiento y la equidad deben dividir equitativa y proporcionadamente la confianza.

De esto se sigue (contra las promesas de algunos teóricos del capital social; Putnam, 1993) que fomentar la asociatividad no fortalece la confianza generalizada; por el contrario, la erosiona. (A menos que se diseñe específicamente para romper las barreras juntando a miembros de grupos opuestos, especialmente en contextos de trabajo, durante períodos prolongados; Tropp Pettigrew, 2000. Por otro lado, la evidencia sugiere que las políticas de "acción afirmativa" no sólo anulan el efecto de colaboración sino que reducen las oportunidades de los beneficiarios; Russell Nieli, 2004; por desgracia, al menos en Latinoamérica, las políticas para favorecer la asociatividad se han aplicado a comunidades minoritarias basándose en su identidad y sus semejanzas étnicas y culturales). La relación es unidireccional: la confianza puede convencerme de pertenecer a un grupo, pero pertenecer a un grupo no me hace más confiado (en la gente en general). Buena parte de las políticas públicas y de los programas de cooperación se proponen "favorecer la asociatividad" como forma de acrecentar el "capital social". Vale la pena reflexionar cuidadosamente: puede tratarse de un callejón sin salida.

La evolución de la confianza: dos senderos que se bifurcan

Podríamos decir, por ende, que, en el curso de su evolución, las sociedades humanas enfrentan varias veces la misma encrucijada[4]: o bien (como la "Gran Sociedad" de Adam Smith) avanzan en dirección de la abstracción aumentando la confianza generalizada y la tolerancia (lo cual, como veremos más adelante, contribuye a una mayor confianza institucional), o bien subsanan su ausencia. (En Laso, 2007, he llamado a ambas posibilidades, respectivamente, "sociedad smitheana" y "hobbesiana"). Pueden hacerlo acrecentando la confianza intragrupos, generando así una sociedad cada vez más segmentada, dispersa, desigual e injusta; fortaleciendo las instituciones formales de control y creando *a fortiori* una sociedad autoritaria; o ambas cosas.

Nuestro análisis de la confianza nos lleva a esperar un estrecho vínculo entre la desconfianza y el autoritarismo que se ve apoyado por los hechos: los gobiernos autoritarios son mucho más frecuentes en las sociedades "hobbesianas". Al carecer de mecanismos para mitigar o compartir el riesgo en lo micro, los habitantes de sociedades desconfiadas prefieren gobiernos que prometen controlarlo con "mano dura". Esto legitima el uso desproporcionado de la fuerza y la violación de los derechos y contribuye a afianzar el autoritarismo como modelo de gestión del riesgo, lo que ofrece un terreno fértil a los "emprendedores políticos" dispuestos a liderar este proceso. El caudillo –consciente casi siempre de los dramáticos efectos pero no de las taciturnas causas– se dedica a "imponer orden" por la fuerza; cambia la Constitución, fortalece el Ejército y la Policía, endurece las penas y declara la guerra a la ilegalidad. A corto plazo, el resultado es positivo: la "mano dura" fustiga a unos cuantos egregios infractores, la sensación de riesgo se reduce y los ciudadanos se felicitan y tranquilizan.

[4] Desmond Morris (1970) insinuó que la evolución ha hecho que el ser humano sea capaz de manejar solamente un número limitado de relaciones cercanas; y que la insólita situación actual, donde millones de personas comparten espacios sumamente estrechos en las grandes ciudades, pone a cada individuo al límite de su resistencia y a la humanidad en general al borde del colapso. Surgimos de sociedades reducidas, pequeñas tribus donde todos se conocían y apoyaban; nos es imposible fiarnos de verdad de un extraño y nos cuesta adaptarnos a las "supertribus" contemporáneas. Lo hacemos convirtiéndolas simbólicamente en "tribus", creando grupos artificiales: la nacionalidad, la etnia, el color, el idioma, devienen marcas identitarias que nos motivan y apaciguan. Esto explicaría, en parte al menos, lo difícil que resulta abandonar los núcleos de confianza intergrupos para desarrollar la confianza generalizada. Dunbar (Robin Dunbar, 1993) ha formalizado esta idea y establecido una relación entre el tamaño de las sociedades de primates y el de sus cerebros.

Pero el remedio es peor que la enfermedad. Cuando todo el poder fluye del mismo sitio es más fácil apropiarse de él; crece la tentación de conquistarlo para los subgrupos mafiosos que parasitaban la sociedad hobbesiana y que se suponía habían de desaparecer merced al autoritarismo. Puesto que el legislador no es omnisciente y omnipotente, tanto para ejercer control como para saber dónde hacerlo depende de una cadena de mando compuesta de seres humanos que pertenecen ya a grupos (familias, iglesias, etc.) y que, por ende, tienen lealtades contrapuestas; de este modo, las mafias permean lentamente la estructura (si no lo habían hecho hasta entonces) disfrazándose de "revolucionarias"; o bien son desplazadas por los grupos de confianza del gobernante. Estas revoluciones autoritarias son uno de los principales mecanismos de "movilidad social" de redes de influencia subordinadas que trepan rápidamente por la estructura medrando en el desorden y el interregno. Los organismos de control se van transformando insensiblemente en catervas organizadas a través de "cadenas de favores", coimas y chantajes mutuos.

Ante este peligro, el gobernante puede claudicar y aliarse con dichas mafias o conservar su dominio con el *divide et impera*, convirtiendo a cada ciudadano en espía y sospechoso e instaurando un sistema inexorable de castigos y recompensas. A la larga se genera una sociedad suspicaz, fragmentaria y dependiente de la voluminosa estructura estatal donde la confianza interpersonal generalizada es paupérrima, la confianza intragrupos es muy alta (y también la incidencia de corrupción y redes extraoficiales de privilegios) y la confianza institucional es también baja (pues los ciudadanos son conscientes de la putrefacción del gobierno): el pez que se muerde la cola.

El paradigma de este proceso es la ex URSS: un desolador panorama de caos, corrupción y *homo homini lupus* donde las mafias privadas, patrocinadas por exfuncionarios, han usurpado el control que antes realizaba el estado totalitario (Uslaner, 2004). Según Jorge Fontevecchia (2005):

- El ministro del Interior de Rusia, Rashid Nurgaliev, denunció ante el Senado que al menos 500 empresas clave para la economía están controladas por la mafia… "Los funcionarios corruptos protegen sus negocios sucios como el contrabando, la venta de armas, la prostitución y la venta de vodka o combustible adulterado".
- El fiscal general de Rusia denunció que la mitad de la ganancia de los negocios ilegales y buena parte de la de los legales se gasta en sobornos a funcionarios corruptos. Los comerciantes pequeños destinan en promedio entre el 30 y el 40% a coimas .

Desconfianza, fragmentación y corrupción

Uslaner (2007) ha expuesto un segundo tipo de "trampa" o círculo vicioso derivado de la confianza y sus vínculos causales con la inequidad y la corrupción. Uslaner (2005) señala que la correlación entre el Índice de Percepción de la Corrupción de Transparencia Internacional y la medida de confianza generalizada antes mencionada es de 0.724: los países con bajo índice de corrupción tienen alta puntuación de confianza y viceversa. Además, la corrupción (definida como el mal uso del poder público para el beneficio privado o político) es también un factor estable; Uslaner (2007) compara los índices de percepción de la corrupción de 1999 en diversos estados de USA con una medida indirecta de 1924 (la votación por candidatos reformistas o progresistas) y encuentra una asociación moderada. Curiosamente, los estados con mayor índice de antepasados nórdicos en el censo de 1880 son, aún

ahora, los menos corruptos. La corrupción forma parte de la cultura y se "hereda" a las nuevas generaciones.

Modelos de ecuaciones simultáneas (Uslaner, 2005) indican que si bien cambios en la confianza producen reducciones en la corrupción, lo contrario no es cierto; la confianza tiene, pues, un papel causal en la corrupción. Finalmente, la magnitud del efecto de la confianza en la corrupción es más alta que la de indicadores estructurales como nivel de democracia, derechos de propiedad, descentralización o estabilidad política: el diseño institucional no parece reducir la corrupción.

La explicación es una extensión de mis reflexiones sobre la confianza intergrupos: corrupción, desconfianza e inequidad forman un círculo vicioso. La inequidad vuelve más heterogénea a una sociedad, fomentando la confianza intragrupos y minando la generalizada; se crean grupos cerrados que compiten entre sí por repartirse los beneficios y evitan situaciones de cooperación que son experimentadas como riesgosas. La existencia de estos grupos fomenta la corrupción al construir redes de privilegios que carcomen la meritocracia; la corrupción, a su vez, aumenta la inequidad, reduciendo la confianza generalizada –y el ciclo vuelve a empezar.

Al contrario de lo que se podría pensar, los ciudadanos sujetos a este régimen no lo disfrutan; más bien, aprenden a sobrevivir en su interior creando justificaciones *ad hoc* para su conducta –y manteniéndolo, así, fuera de todo cuestionamiento (Laso, 2005). Al menos en un primer momento, no se es corrupto por placer sino por necesidad. Pero llega el momento en que la necesidad se transforma en virtud.

La cultura de la desconfianza

Es de esperar que, en las sociedades hobbesianas que se han decantado por el modelo autoritario, el gobierno (que no el estado) sea visto ante todo como el último bastión del orden, la muralla que protege a los ciudadanos del "afuera", a su vez experimentado como caótico, amenazante o impredecible, como un "juego de suma cero" donde quien gana se lo lleva tdo y quien pierde lo hace irremisiblemente. Los ciudadanos darán por hecho que "la vida es una guerra", que "en la vida todo se vale", que "sólo en la familia se puede confiar", que "si no hubiera castigos no se cumplirían las leyes", etc. Justificarán la corrupción y la ilegalidad diciendo "de todos modos alguien sacará provecho así que mejor que sea yo", "el que no es vivo es bobo", "camarón que se duerme…", etc (Laso, 2005). Depositarán sus esperanzas en el caudillo, no en la institución; en el gobierno, no el estado.

Esta constelación de creencias es a la vez causa (o antecedente) y consecuencia del problema; sirve para justificarlo y "normalizarlo", para reducir la complejidad y aumentar la predictibilidad del orden social. Sirve también para desincentivar la búsqueda de alternativas y la crítica a este aspecto del sistema en la opinión pública; y finalmente, desresponsabiliza a los ciudadanos que lo mantienen día tras día por medio del tráfico de influencias a distintas escalas. Ciertamente, son víctimas del sistema; pero también sus ejecutores. Lo padecen y a la vez son responsables por él; sólo pueden cambiarlo si, en vez de evadirlo de soslayo, lo miran de frente. Esto requiere de un esfuerzo concertado; algo que a duras penas puede surgir espontáneamente donde todos desconfían del prójimo y se conducen precaviéndose de potenciales riesgos. La cultura es, por ende, el fusible que cierra el circuito y compensa sus frecuentes fracasos.

Tercera parte: breve apunte sobre los orígenes

La herencia hispana: "honra" e inequidad

El que muchas sociedades contemporáneas respondan a la descripción de "hobbesianas" no significa que hayan partido del mismo punto; es más razonable aducir una variedad de condiciones iniciales que alcanzan el mismo lugar atravesando caminos paralelos. Me limitaré a sugerir dichas condiciones en el caso del Ecuador y a proponer el tipo de encrucijadas que pudieron haber demarcado el camino para ésta y otras sociedades latinoamericanas.

Según Gambetta, la mafia siciliana medra debido a la desconfianza endémica en la región y a la incapacidad de las instituciones formales de resolver los harto frecuentes conflictos. Al rastrear los orígenes de dicha desconfianza sigue a Anthony Pagden (Pagden, 1988), que traza la destrucción de las redes sociales y culturales en Nápoles a manos de la corona española en el siglo XVIII. Los Habsburgo aplicaron una doble receta de probada eficacia: *divide et impera* y *depauperandum esse regionem*. Elevaron a sus adeptos a la nobleza generando rencor entre las viejas familias aristocráticas y aumentaron lenta y progresivamente los tributos obligando a los nobles a explotar cada vez más a sus vasallos para no retrasar los pagos. Disolvieron así la confianza que fluía al interior de las familias aristocráticas y entre éstas y el pueblo. Pero, más que nada, reprimieron las manifestaciones tradicionales *e impusieron costumbres hispánicas* por medio del adoctrinamiento, el castigo y la colaboración de ciertas órdenes de la Iglesia -que reemplazaron la educación en lectoescritura por la interminable recitación del rosario y la prohibición de leer la Biblia directamente y sin la guía de un sacerdote[5].

El núcleo de estas costumbres no era la confianza sino la "honra": el cuidado de la imagen pública, la preocupación por el qué dirán, la obsesión de mantener las apariencias, la honorable fachada; así como el desprecio por quienes la pierden y la búsqueda obsesiva de faltas que rumiar y reprochar interminablemente a los demás. El honor se empaña y defiende en público; la honra sólo en privado, sin dejar rastro de su tropiezo. La buena reputación, puntal de la confianza, es desplazada por la apariencia; aquella es el sedimento de las obras de la persona mientras que ésta responde únicamente a su imagen.

La honra destruye el corazón de la confianza: la consistencia entre palabra y obra, entre promesa y cumplimiento. Donde no importa ser sino parecer el parecer termina imponiéndose al ser; a sabiendas de que sus interlocutores mienten con destreza y desparpajo, las personas aprenden a dudar automáticamente de sus protestas de afecto y apoyo (a menos que puedan asegurarlas mediante la coacción informal) y a manipular estratégicamente sus comunicaciones.

Esta preocupación por la imagen se manifiesta en muchos aspectos de la cultura hispánica; por ejemplo, en que el español tiene el léxico más nutrido de todos los idiomas europeos en lo concerniente a la honra (Pagden, 1988). Asimismo, la "vergüenza ajena", particularmente intensa e inquietante, se presenta solamente en las culturas hispánicas (Rom Harré, 1986): allí donde los circunstantes, en las culturas anglosajonas, se reirían abiertamente del *faux pas*, los hispanos nos esforzamos por ignorarlo –señalándolo así con más intensidad y exacerbando su importancia. Preferimos "hacer la vista gorda" a experimentar vicariamente la desazón del afectado. Este mecanismo sirve para disuadir con suma

[5] Recuerdo, cuando tenía alrededor de quince años, a mi abuela sorprendida de encontrarme leyendo el Evangelio: "en mis tiempos eso era prohibido", musitó.

eficacia la manifestación de conductas o emociones "inapropiadas"; y, más aún, *para correr un tupido velo en público* –y comentarlas con más enjundia *en privado* cuando no hay moros en la costa.

Las zonas de influencia hispánica, entre ellas el Ecuador, padecieron el mismo imperialismo cultural a lo largo de la Colonia y mantienen esta herencia cultural con sus matices e intensidades locales. Hurtado (2007) reúne amplia evidencia de la preocupación de los ecuatorianos por la imagen y su habilidad para "inocularla" contra hechos censurables con la complicidad tácita de sus coterráneos. Friedrich Hassaurek (1997), embajador de los Estados Unidos en Ecuador en el siglo XIX, relata con sorpresa y amargura un sinfín de hábitos de esta guisa, algunos de los cuales siguen vivos –a juzgar por mi propia experiencia; la tradición de ir a misa los domingos para "ver y ser visto", la convicción de muchos ecuatorianos de encontrarse por encima de la ley debido a su apellido o clase, el encubrimiento de hechos corruptos y la persecución y ostracismo de quien se atreve a denunciarlos, etc.

A diferencia del sur de Italia, donde este imperialismo cultural se impuso sobre comunidades con su propia dinámica, la Conquista supuso, en Ecuador, una fractura fundamental en un sistema social en expansión, el Tahuantinsuyo, que había conquistado, a su vez, varias comunidades más pequeñas. La adaptación de los conquistados a esta sucesión de cambios (salpicados de guerras, matanzas y explotación) en apenas menos de cien años hubo de ser traumática y dolorosa (José Bleger, Alan Castelnuovo & Duncan Pedersen, 1984). El sistema resultante consagró una divisón extremadamente inequitativa de los recursos y una ausencia casi total de comunicación entre elites y pueblo (o más bien, opresores y oprimidos) que se mantuvo prácticamente igual durante más de cuatro siglos. (De hecho, los intereses de estos últimos no entraron de lleno en la arena política hasta las postrimerías del S. XX merced a la creciente organización de los pueblos indígenas, a una sucesión de protestas, rebeliones y conflictos y a la creación de partidos y movimientos que los representaran). En cierto modo se trataba de dos sociedades funcionando en paralelo e interactuando bajo rígidos parámetros de mutua suspicacia.

La confianza intragrupos de las elites se afianzó mediante continuas "alianzas dinásticas" que permiten todavía a cualquier ciudadano más o menos notable ubicar a un interlocutor en el mapa social con sólo preguntarle sus apellidos; las de las comunidades indígenas, fragmentadas por la emigración a las ciudades, por medio de su fidelidad a la etnia y las tradiciones. El aumento poblacional trajo consigo un crecimiento de los subgrupos de confianza, de la complejidad de sus interacciones y por ende de impredictibilidad; una encrucijada en la que la incipiente república hubiese podido fortalecerse. Pero esto hubiese requerido reducir la inequidad, por un lado, para aumentar los contactos entre subgrupos suspicaces, y establecer el imperio de la ley, por otro, afianzando la confianza institucional; cosas ambas inviables en una sociedad fragmentaria, defensiva y poco dispuesta al diálogo con el "otro" temido, sobre todo en ausencia de un "terreno neutral" o un patrocinador que tranquilice a los interlocutores.

Así, esta combinación entre inequidad, falta de contacto y desconfianza generalizada ha conducido a un círculo vicioso que contribuye a explicar el fracaso repetido de los proyectos reformadores y la frecuente tendencia de la población y los líderes (sin importar su inclinación política) de apelar al autoritarismo como dispositivo de gobernabilidad, carcomiendo aún más la confianza y reduciendo la predictibilidad del sistema. Como les gusta decir a los ecuatorianos, "la política es como el cielo de Quito: en la mañana te quemas y al mediodía te estilas".

Conclusión: neurobiología, precariedad y cultura

Como sostenía al inicio de este texto, y como demuestra la revisión de la literatura realizada a lo largo del mismo, los estudios sobre el desarrollo (y las políticas basadas en ellos) no pueden continuar soslayando el papel de la confianza como mediador del crecimiento económico y la reducción de la corrupción de las sociedades. Por tanto, se hace necesario indagar más profundamente en sus mecanismos causales en pos de puntos neurálgicos en los cuales incidir provechosamente. En esta indagación han de confluir la economía, la psicología, la historia y la neurociencia. Señalo algunos puntos de partida:

1. Como hemos visto, la confianza generalizada es una pauta sumamente abstracta de comportamiento relacionada con la capacidad de establecer controlabilidad y predictibilidad sobre la conducta de los otros (Seligman, 1992).

2. Existe evidencia neurobiológica que asocia la conducta cooperativa con la secreción de oxitocina (neurotransmisor también vinculado a la conducta de apego; Boris Cyrulnik, 1989) y la suspicaz o agresiva con la testosterona (en varones; Zak, 2008). Los contextos de precariedad o donde se juega la supervivencia inhiben la secreción de oxitocina.

3. Asimismo, análisis factoriales de los cuestionarios sobre confianza sugieren que se descompone en dos dimensiones parcialmente superpuestas, “confianza” propiamente dicha y “tendencia a la suspicacia o defensividad” (Laso, 2009).

4. En consecuencia, es razonable postular que el patrón de comportamientos que llamamos “confianza generalizada” se deriva de la interacción de dos mecanismos neurológicos subyacentes que se inhiben mutuamente: uno destinado a solidificar las relaciones vinculares y favorecer encuentros cooperativos y el otro a evitar las situaciones de potencial riesgo o responder agresivamente a ellas. El primero privilegia la predictibilidad y controlabilidad a mediano plazo y tras varias interacciones y el segundo salvaguarda de la pérdida inmediata de control o predictibilidad en la interacción.

5. Los “umbrales de tolerancia” de cada mecanismo parecen definirse *grosso modo* en los primeros años de vida en el contexto de las relaciones primarias de apego (Paul Ekman & Richard Davidson, 1994), aunque puedan experimentar cambios sustanciales en ciertos períodos específicos del desarrollo. Modificarlos más adelante requiere prolongados plazos de adaptación y vaivén.

6. Por su parte, la investigación indica que los cambios hacia valores pro-democráticos y cooperativos en las culturas no se dan progresivamente sino más o menos abruptamente cada generación y luego de un crecimiento económico que libra a las personas de la intrusiva preocupación por sus fuentes de ingreso y comida (Ronald Inglehart, 2000); es decir, *cuando una generación logra salir de la miseria y librar a la siguiente de la precariedad.* Esto también reduce la inequidad y contribuye a aumentar la confianza generalizada.

Resta por investigar más a fondo el interjuego entre estos factores mediante el diseño de mecanismos institucionales que favorezcan la confianza generalizada y su aplicación a estudios de caso más allá del laboratorio, sobre todo en los llamados “estados fallidos” (Ashraf Ghani, 2008). La confianza, sin embargo, se perfila como el núcleo de futuras reflexiones.

Referencias

Axelrod, Robert (1984). *The evolution of cooperation.* New York: Basic Books.

Axelrod, Robert (1997). *The complexity of cooperation.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Bateson, Gregory (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente.* Buenos Aires: Lohé-Lumen.

Berman, Morris (2004). *Historia de la Consciencia.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Bleger, José; Castelnuovo, Alan, & Pedersen, Duncan (1984). *Teoría psicoanalítica y tercer mundo.* Quito: Fundación Agustín Cueva.

Byrne, Richard W. (2004). Neocortex size predicts deception in primates. *Proceedings of the Royal Society , B* (271), 1639-1699.

Castelnuovo, Alan (1984). Estructura familiar y tránsito cultural. En J. Bleger, A. Castelnuovo, & D. Pedersen, *Teoría psicoanalítica y tercer mundo.* Quito: Fundación Agustín Cueva Tamariz.

Castelnuovo, Alan (1993). La adolescencia como fenómeno cultural. En A. Castelnuovo, *Del sincretismo primario al psicoanálisis institucional.* Quito: Abya Yala.

Corporación Latinobarómetro. (2008). *Latinobarómetro.* Recuperado el 03 de Junio de 2009, de Informe de Prensa 2007: http://www.latinobarometro.org/

Covey, Stephen (2006). *The Speed of Trust: the One Thing that Changes Everything.* New York: Free Press.

Cyrulnik, Boris (1989). *Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego.* Barcelona: Gedisa.

Damasio, Antonio (2006). *El error de Descartes.* Barcelona: Crítica.

DePaulo, Bella M. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology* (70), 979-995.

DePaulo, Bella M. (2004). The many faces of lies. En A. G. (ed.), *The social psychology of good and evil* (págs. 303-326). New York: Guilford Press.

Dunbar, Robin (1993). Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *Behavioral and Brain Sciences , 16* (4), 681-735.

Easton, Alexander (2005). *The cognitive neuroscience of social behaviour.* New York: Psychology Press - Taylor and Francis.

Edelman, Gerald (1992). *Bright Air, Brilliant Fire.* New York: Basic Books.

Eidelson, Roy (Junio de 2007). Comunicación personal.

Ekman, Paul (2003). *Emotions Revealed.* New York: Times Books.

Ekman, Paul, & Davidson, Richard (1994). *The Nature of Emotions: Fundamental Questions.* New York: Oxford University Press.

Elster, Jon (1998). *Tuercas y tornillos.* Barcelona, España: Gedisa.

Elster, Jon (2000). *Las limitaciones del paradigma de la elección racional.* Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

Elster, Jon (2002). *Alquimias de la mente.* Barcelona: Paidós.

Espinosa Tamayo, Alfredo (1918). *Psicología y sociología del ecuatoriano.* Guayaquil: Biblioteca Ecuatoriana, Imprenta Municipal.

Febrero, Ramón (1997). *La esencia de Becker.* Madrid, España: Ariel.

Fontevecchia, Jorge (2005). *Entretiempo.* Buenos Aires: Aguilar.

Fukuyama, Francis (1995). *Trust.* New York: Free Press.

Gärdenfors, Peter (2006). *How Homo Became Sapiens: on the Evolution of Thinking.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Gambetta, Diego (1988). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations.* Oxford, Inglaterra: Blackwell.

Gambetta, Diego (2005). *La mafia siciliana: el negocio de la protección privada.* México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

García Montalvo, José, & Reynal-Querol, Marta (24 de Marzo de 2003). *Capital social: instrumentos de medida y métrica desde la óptica de un economista empírico.* Recuperado el 2007, de Universitat Pompeu Fabra: http://www.econ.upf.edu/~reynal/medicion.doc

Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology.* New Jersey: Prentice Hall.

Ghani, Ashraf (2008). *Fixing Failed States: a Framework for Rebuilding a Fractured World.* Oxford: Oxford University Press.

Goffman, Erving (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, Erving (1997). Felicity's Condition. En C. Lemert, & A. Branaman, *The Goffman Readerq.* Oxford: Blackwell.

Good, David (1988). Individuals, Interpersonal Relations and Trust. En D. Gambetta, *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (págs. 31-48). Oxford: Blackwell.

Harré, Rom (1986). *The social construction of emotions.* Oxford: Blackwell.

Hassaurek, Friedrich (1997). *Cuatro años entre los ecuatorianos.* Quito: Abya Yala.

Hayek, Freidrich A. (1982). *Law, Legislation and Liberty.* Londres: Routledge.

Hume, David (1896). *A Treatise of Human Nature.* Oxford: Clarendon Press. 1739.

Huntington, Samuel (2000). *Culture Matters: How Values Shape Human Progress.* New York: Basic Books.

Hurtado, Oswaldo (2007). *Las costumbres de los ecuatorianos.* Quito: Planeta.

Inglehart, Ronald (2000). Culture and Democracy. En L. y. Harrison, *Culture Matters: how values shape human progress.* New York: Basic Books.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (31 de Junio de 2009). *Ecuador en Cifras*. Recuperado el 03 de Julio de 2009, de INEC: http://www.inec.gov.ec/

Kelly, George (1969). In whom confide: on whom depend for what. En B. (. Maher, *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (págs. 189-206). New York: Wiley.

Kelly, George (1955). *The Psychology of Personal Constructs.* New York: W. W. Norton & Co.

Kelly, George (2001). *Psicología de los Constructos Personales.* (G. Feixas, Ed.) Barcelona, España: Paidós.

Kliksberg, Bernardo (2002). *Hacia una economía con rostro humano.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laso, Esteban (2002). *Conocimiento encarnado: en defensa de la metafísica. Trabajo de investigación no publicado; Doctorado en Psicología Social; U. Autònoma, Barcelona.* Recuperado el 2007, de http://estebanlaso.com/pdfs/encarnado.pdf

Laso, Esteban (2005). *¿Lobos o Corderos?: Obediencia a la Norma, contradicción y cosmovisión.* Recuperado el 2007, de http://estebanlaso.com/pdfs/Lobosocorderos.pdf

Laso, Esteban (2007). Las instituciones desde la perspectiva psicológica: el punto de vista evolutivo. En S. Basabe, *Instituciones e institucionalismo en América Latina: perspectivas teóricas y enfoques disciplinarios.* Quito: Centro de Investigaciones de Política y Economía (CIPEC).

Laso, Esteban (2009). La medición de la confianza en el contexto ecuatoriano: análisis y propuesta de cuestionarios autoaplicados. En *La investigación en la UPS.* Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Luckmann, Thomas (1996). *Teoría de la acción social.* Barcelona: Paidós.

Luhmann, Niklas (1998). *Sociología del riesgo.* México: Triana Editores.

Meier, Gerald (2004). *Biography of a Subject: An Evolution of Development Economics.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Morris, Desmond (1970). *El zoo humano.* Barcelona: Plaza y Janés.

Nieli, Russell (2004). The changing shape of the river: affirmative action and recent social science research. *Academic Questions , 17* (4), 7.59.

North, Douglass (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pagden, Anthony (1988). The destruction of trust and its economic consequences in the case of Eigtheen-century Naples. En D. Gambetta, *Trust: making and breaking cooperative relations.* Oxford: Basil Blackwell.

Petermann, Franz (1999). *Psicología de la confianza.* Bilbao: Herder.

Pettigrew, Tropp (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. En S. Oskamp, *Reducing Prejudice and Discrimination* (págs. 93-114). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Potter, Jonathan (1998). *La representación de la realidad.* Barcelona: Paidós.

Putnam, Robert (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy.* New Jersey: Princeton University Press.

Rosenberg, Morris (1956). Misanthropy and Political Ideology. *American Sociological Review , 21* (6), 690-695.

Schutz, Alfred (1967). *The Phenomenology of the Social World.* Evanston: Northwestern University Press.

Searle, John (1969). *Speech Acts: an essay in the philosophy of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Secretaría Técnica del Frente Social. (2008). *Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador.* Quito, Ecuador: Ministerio de Coordinación del Desarrollo Social.

Seligman, Martin (1981). *Indefensión.* Madrid: Debate.

Seligman, Martin (1992). *Learned Optimism.* New York: Pocket Books.

Semerari, Antonio (2002). *Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Sen, Amartya (1989). *Sobre ética y economía.* Madrid: Alianza.

Shearmur, Jeremy, & Klein, Daniel (2000). *Leavey School of Business.* Recuperado el 2007, de Good Conduct in a Great Society: Adam Smith and the Role of Reputation: http://lsb.scu.edu/~dklein/papers/goodConduct.html

Shotter, John (1993). *Conversational realities: constructing life through language.* Londres: Sage.

Smith, Adam (1982). *The Glasgow Edition of the Works and Correspondence Vol. 5. Lectures On Jurisprudence.* Indianapolis: Liberty Fund. 1762.

Snell, Bruno (1982). *The Discovery of the Mind.* New York, USA: Dover.

Solms, Mark, & Turnbull, Oliver (2004). *El cerebro y el mundo interior: una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva.* México: Fondo de Cultura Económica.

Taagepera, Reir (2008). *Making Social Sciences More Scientific.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

The European Values Study Foundation and World Values Survey Association. (2006). European and World Values Surveys Four-Wave Integrated Data File, 1981-2004, v.20060423.

Transparency International. (2009). *CPI 2008 Table*. Recuperado el 03 de Junio de 2009, de Corruption Indexes: http://www.transparency.org/news_room/in_focus/2008/cpi2008/cpi_2008_table

Uslaner, Eric (1999). *Trust and Consequences.* Recuperado el 2007, de University of Maryland: http://www.bsos.umd.edu/gvpt/apworkshop/uslaner.PDF

Uslaner, Eric (2004). Coping and Social Capital: The Informal Sector and the Democratic Transition. *Unlocking Human Potential: Linking the Formal and Informal Sectors.* Helsinki.

Uslaner, Eric (2005). Trust and Corruption. En T. International, *Global Corruption Report 2005.* Londres: Pluto Press.

Uslaner, Eric (junio de 2007). Comunicación personal.

Winter, David, & Viney, Linda (2005). *Personal Construct Psychotherapy: Advances in Theory, Practice and Research.* Londres, Inglaterra: Whurr.

Zak, Paul (2008). Values and value: moral economics. En M. m. economy, *Zak, P.* (págs. 259-279). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Zak, Paul, & Knack, Stephen (18 de Septiembre de 1998). *Trust and Growth.* Recuperado el 2007, de Social Science Research Network: http://ssrn.com/abstract=136961

Historia editorial

Recibido: 25/07/2009
Aceptado: 09/11/2009

Formato de citación

Laso, Esteban (2010). La confianza como encrucijada: cultura, desarrollo y corrupción. *Athenea Digital*, 17, 97-117. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/654.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

En torno a las fórmulas alternativas de religiosidad. La re-elaboración de nuevas modalidades de vínculo comunitatio

About the formulas of alternative religiousness. The reelaboration of new modalities of communitarian bond

Angel Enrique Carretero Pasin

Universidad de Santiago de Compostela

angelenrique.carretero@usc.es

Resumen

El artículo pretende interpretar el auge cobrado por las nuevas expresiones de religiosidad en las sociedades occidentales contemporáneas. Parte, a modo de presupuesto, de la capacidad antropológica atesorada en la religión para propiciar un sentimiento de integración comunitaria. Analiza el proceso de descomposición de la fuerza vinculante de la religión como resultado de la aparición de la modernidad, así como el surgimiento de la nueva modalidad de vínculo social por ésta provocado. Profundiza, finalmente, en la idiosincrasia de las nuevas formas de religiosidad contemporánea, proponiendo que la auténtica comprensión de su naturaleza exigiría contemplarlas como reacciones al tipo de vínculo social institucionalizado por la modernidad.

Palabras clave: Religiosidades; Modernidad; Comunidad; Posmodernidad

Abstract

The article tries to interpret the height acquired by the new expressions of religiousness in the contemporary western societies. It starts off, as a budget, of the anthropological capacity hoarded in the religion to cause a feeling of communitarian integration. It analyzes the process of decomposition of the binding force of the religion as a result of the appearance of modernity, as well as the sprouting of the new modality of social bond by this one caused. It article deepens, finally, in the idiosyncrasy of the new forms of contemporary religiousness, proposing that the authentic understanding of its nature would demand to contemplate them like reactions to the type of institutionalized social bond by modernity.

Keywords: *Religiosity; Modernity; Community; Postmodernism*

Hipótesis de partida. La religión como "recurso cultural" regulador de la integración comunitaria

El escenario actual de las sociedades occidentales ofrece un decorado especialmente sugerente para reabrir la inquietud sociológica en torno al siempre controvertido papel atribuido a la religión en el panorama de la vida social. El siglo XIX, de manera más acentuada en su segunda mitad, entrañó un acelerado proceso de declive del universo simbólico-religioso arraigado en la tradición. Dicho siglo auguraba un porvenir en donde la "cuestión religiosa" resultaría un problema definitivamente zanjado. En realidad, el *cientifismo* que irá cobrando auge no hará más que proseguir y finalmente culminar la estela abierta con anterioridad por la entronización del modelo de razón auspiciado a raíz de la modernidad. La segunda mitad del siglo XIX supondrá, además, quizá el envite de más envergadura intelectual sufrido

por la religión, ocasionado por la conocida actitud *desenmascaradora* y *desmistificadora* llevada a cabo por lo que Paul Ricoeur bautizara como los *maestros de la sospecha* (Ricoeur, 1975). Sigmund Freud, Karl Marx y Friedrich Nietzsche, prácticamente al unísono, pareciera que hubiesen llegado a demoler por completo los pilares sobre los que se habían apoyado hasta entonces las creencias en torno a lo sagrado. Los comienzos de este nuevo milenio, una vez seriamente tambaleada, -cuando no zozobrada-, al menos parte de la axiomática sobre la que se había construido la modernidad, propician, sin embargo, una atmósfera cultural especialmente idónea para reafrontar la "cuestión religiosa" desde una actitud liberada de los limitadores prejuicios ideológicos de otro tiempo. En un Occidente en donde el racionalismo ha logrado triunfar plenamente, en donde la ciencia y la tecnología se han erigido en indiscutibles baluartes de una unilateral *versión* de progreso social, cabría preguntarse, -quizá como en ningún otro momento histórico-, ¿cuál ha sido el destino de la religión?, ¿se ha finalmente evaporado, tal como los profetas del positivismo habían vaticinado, de la vida social?. La complejidad de nuestras sociedades, en conjunción con la siempre más que compleja naturaleza del fenómeno religioso, obliga a huir de la ligereza con la cual los presupuestos racionalistas habían instado a un rechazo y a un desmantelamiento de la religión. Probablemente, en buena medida la *posición crítica*, marcada por un espíritu racionalista e ilustrado, hiciera en muchos casos justicia al papel históricamente desempeñado por la religión. Sin embargo, hoy sabemos –y nuestras sociedades ofrecen en este sentido un clima vital en donde constantemente florece un pronunciado crisol de religiosidades- que el tratamiento de la religión no se agota en esa *posición*, que la sobrepasa con creces para mayor desafío arrojado al lúcido analizador de lo social.

Una fértil vía intelectual distanciada del racionalismo fue la inaugurada en su momento por Émile Durkheim; la cual, no obstante, puede seguir resultando de una notable fecundidad para interpretar la reubicación de la religión en el marco de las sociedades occidentales. Lo relevante del pensamiento sociológico de Durkheim no radicaría tanto en lo que en éste en sí mismo se hubiese específicamente postulado como, más bien, en la invitación que nos sugiere para explorar las decisivas consecuencias derivadas de la fidelidad a la hipótesis antropológica que él nos había en su momento propuesto. En esta dirección, la óptica prioritaria para abordar la auténtica naturaleza sociológica del fenómeno religioso nos remitiría al desvelamiento de en qué medida existe una función universal y *transhistórica* de la religión que trascendería a las diversas peculiaridades o idiosincrasias históricas a través de las cuales ésta se nos revelaría. Una de las mayores virtudes, sino la mayor, de la sociología de la religión durkheimiana ha sido la de poner de manifiesto una seductora consideración de la religión a partir del reconocimiento de la existencia de elementos culturales propiamente invariantes, de constantes antropológicas recurrentes, en todas las sociedades (Durkheim, 1982, pp. 388-389). El gran reto al que debiera enfrentarse actualmente el análisis sociológico sería el de llegar a elucidar el destino abonado a esta faceta religiosa, subrayada por Durkheim, en las sociedades presentes. La gran interrogación sociológica subyacente en la concepción durkheimiana de la religión, -la cual debiera ser motivo de preocupación central para las ciencias sociales-, podría ser formulada, pues, en los siguientes términos: ¿qué es aquello que provoca que una multiplicidad de individuos conformen una unidad grupal?, ¿qué es aquello que transforma la heterogeneidad en homogeneidad social?, ¿qué es lo que predispone a reconducir las espontáneas tendencias disgregadoras hacia la agregación social?. La tentativa de respuesta a estas interrogantes nos deriva irremediablemente no sólo a un diagnóstico de la situación de la religión en Occidente sino, indirectamente, al esclarecimiento de la idiosincrasia de los mecanismos articuladores de la integridad en este tipo de sociedades. Resulta fructífero, para ello, retomar una metáfora procedente de la biología que Durkheim ha sabido extrapolar con gran acierto al dominio de las ciencias sociales. Se trata de una

perspectiva de análisis social en donde se otorga una primacía al "*todo* sobre las *partes*"; o de una *mirada sociológica* en torno al entramado social en donde éstas se encuentran inexorablemente subordinadas a aquél (Durkheim, 1987, pp. 237-238). En última instancia, la intención será mostrar que aquello que confiere una existencia como tal sociedad a una plural y dispersa constelación de individuos movidos por una variada gama de intereses, lo que posibilita que la sociedad adquiera consistencia como cuerpo, trasciende, rebasa, necesariamente a la voluntad y a la acción propiamente individual de aquellos que la conforman. En este específico contexto teórico, volver a repensar el significado social asignado a la religión implica poner de manifiesto aquello sobre lo cual se *funda*, mostrándose sin embargo reacio a hacerse *visible*, la misma posibilidad de existencia de una determinada sociedad.

Por ello, la perspectiva sociológica que pretendiese acometer el papel nuclear desempeñado por la religión en la vida de una sociedad no debiera contentarse en convertir a la religión en un objeto más del que pudiera ocuparse en la actualidad el saber sociológico, con un rango temático paralelo al del trabajo, la familia o el ocio. Para elucidar toda la radicalidad sociológica de la religión, sería preciso, más bien, desvelar una inexorable impronta de "lo sagrado" *en* lo social, mostrando, en definitiva, cómo la religión es la "trascendencia inmanente" sobre la cual se *funda* y se sostiene un grupo. Conviene insistir en el alcance de la emblemática aseveración en la que Durkheim condensara su motivación por *sociologizar* el orden de las creencias religiosas, -según la cual no sería factible una religión sin una *Iglesia*-(Durkheim, 1982, p. 42), para extraer todas las posibles consecuencias sociológicas que ésta encierra. Al enfatizar que la auténtica sustancia de la religión reposa en su faceta como *Iglesia*, se está privilegiando, en realidad, a la *Iglesia* sobre la formalización del dogma sobre el que ésta se apoya; o para ser más precisos, se nos redescubre que el dogma, en última instancia, esta ideado para conformar *Iglesia* y reconocerse en ella. En este sentido, es aleccionador reabrir, como hace Georg Simmel al estudiar la configuración de las primeras comunidades religiosas cristianas, un viejo debate ya reincidente en el campo de la sociología de la religión en torno a si la existencia del grupo precede y origina luego un *Dios* común que lo santifique o si, por el contrario, -como defiende Simmel al abordar el cristianismo-, la representación de *Dios* es la que sería anterior y desencadenante de la unión del grupo (Simmel, 1999, p. 168). En este punto, con sus diferencias, las posiciones sociológicas de Durkheim y de Simmel –como la nuestra- en torno a la religión parecen obviamente confluir. En ambos casos, el denominador común será una consideración de la religión, en suma, como aquella "matriz nuclear y sagrada" sobre la que se consigue vertebrar un específico sentimiento comunitario.

La hipótesis anteriormente desglosada -la que incide en la inherente fuerza *fundadora* y "vinculante" de grupo atesorada en la religión- podría ser corroborada desde una doble vertiente: 1) Por una parte, a través de una incursión histórica en donde se mostraría el carácter repetidamente "vinculante" albergado y fomentado por la religión. 2) Por otra parte, mediante una profundización en las claves antropológicas explicativas de los vínculos de fraternidad grupales.

Incursión histórica en torno al carácter "vinculante" propio de la religión

La etimología del término “religión”, más allá de las discrepancias que tradicionalmente lo han envuelto, apuntaría hacia una significación de ésta intrínsecamente ligada a la responsabilidad en el fermento de un "lazo" colectivo. Así, una cercana traducción actual de dicho término lo equipararía con el de "solidaridad" (García Calvo, 1999, p. 30). En Occidente, es sabido que la más extendida interpretación de la palabra “religión” fue la propuesta desde la óptica del cristianismo por Lactancio en el siglo IV d.c.,

quien, sintomáticamente, hace derivar *religio* del verbo *religare*, de *re-ligar* o “atar fuertemente”, de “unir” o “vincular” a la persona con *Dios* o con los *Dioses* (Lactancio, 1990, p. 28). La "religión", *re-ligando* a una congregación de fieles en torno a unas divinidades, sirve como potencial argamasa favorecedora en la constitución de un sólido "lazo" de unión y de pertenencia comunitario. Aquellos que, en suma, se *re-ligan* con un determinado *Dios*, se acaban *ligando* horizontalmente entre ellos, delimitándose simbólicamente, a su vez, de otros también obviamente *re-ligados* en torno a un *Dios* diferente. Al retrotraernos al universo greco-romano, el examen de los trazos definitorios de las religiones paganas refuerza todavía más la idea anteriormente señalada, puesto que la *religión*, como es bien sabido, adoptaba en Grecia y en Roma la consideración de un imperativo cívico de obligado cumplimiento en relación con el culto a los Dioses de la *Ciudad*. No en vano, para Ciceron la más genuina interpretación de la *religión* aludiría expresamente al deber público por todos contraído con los Dioses (Ciceron, 2000, p. 72). Conviene subrayar que, tanto en el mundo griego como en el romano, el culto religioso poseía una dimensión claramente *local* y *civil*, constituyéndose, de este modo, en el recurso cultural sobre el cual se fraguaba y se conservaba la integridad de la *Ciudad* (Fustel de Coulanges, 1947, p. 185). La identificación y comunión colectiva, por medio de un acto *fundacional* y sagrado, de un conglomerado disperso de familias y "fratías" en torno a un *Dios* común, emblema éste protector de *la urbe*, permitía la cristalización de un fuerte sentimiento de fraternidad asegurador de una inquebrantable cohesión comunitaria. La religión en Grecia y en Roma era, entonces, un instrumento cooperador en aras de la "solidaridad" social, logrando que los *ciudadanos* sacrificasen sus particulares voluntades individuales a los designios de una trascendente voluntad colectiva. De ahí que sólo los ciudadanos, y no los extranjeros cuya intromisión en los ritos religiosos era contemplada como un signo de profanación, pudiesen tener derecho a la participación en el culto a sus divinidades. Ser, pues, reconocido de pleno derecho como ciudadano entrañaba, fundamentalmente, el hecho previo de gozar de la intervención en los cultos sagrados; y el veto a esta intervención conllevaba directamente como condena una *ex-comunión*, una ejemplarizante exclusión de la comunidad. En consecuencia, no resultaba factible que un individuo rindiese culto a Dioses representativos de varias ciudades, dado que esto entrañaría la apertura de una potencial amenaza de fractura del "vínculo" de hermandad colectivo sobre el cual se asentaba específicamente cada *Ciudad*. Lógicamente, se entiende que el relajamiento de la solidez de las creencias religiosas hubiese sido, por tanto, la circunstancia capital causante del debilitamiento del inconfundible "lazo" de integración colectivo típico de las sociedades griega y romana (Dodds, 2006, pp. 182-186). En muy buena medida, habría que achacar a la promulgación del derecho de soberanía universal concedido por Roma a todos los pueblos, y a la consiguiente institucionalización de un variopinto abanico de cultos religiosos, el auténtico motivo desencadenante del desmoronamiento de la "religión civil" romana, garante ésta hasta entonces del arraigado sentimiento de unidad e identidad característico del pueblo romano (Montesquieu, 1962, pp. 59-63).

El carácter "vinculante", *re-ligador*, atribuido a la religión será, a su modo, posteriormente reapropiado y además incentivado por la cultura cristiana. Por una parte, el cristianismo enarbolará, fundamentalmente a partir del pensamiento político de San Agustín, el "principio de caridad" como un perfecto recurso ideado para mantener un "vínculo" comunitario de solidaridad entre todos los cristianos (Arendt, 1998, pp. 62-63). Por otra parte, el "imaginario de la cristiandad", al ser concebida ésta como el "cuerpo místico" de *Dios*, se constituirá como la "matriz simbólica central" diseñada para dotar a la comunidad cristiana, asimismo, de una fuerte solidaridad interna. La incorporación y participación de los fieles en este sistema de representación del mundo llegaría a identificarse rígidamente, sin grandes márgenes para la disidencia, con la adhesión al cuerpo comunitario (Guriévich, 1990, pp. 313-333). El portador del

sistema religioso, por tanto, ya no lo es ahora en la *polis* o en la *Ciudad*, sino en un espectro mucho más amplio: el de la "comunidad de los creyentes", a la que se adscribirán todos los hombres dada la universalidad de los mandamientos de *Dios* (Habermas, 1985, p. 92). La comunión unánime con la figura de *Dios*, expresada ésta como inmaterialidad en la "cristiandad", favorecía un estrechamiento de los lazos de unión entre los fieles que poblaban las plurales comunidades cristianas. Por eso, en el decálogo de las virtudes cristianas, se sobrevalorará especialmente el compromiso con la comunidad, con el *ordo*, con el *orden* establecido por *Dios*, puesto que se concebía la "comunidad de creyentes" como algo que excedía y trascendía a las voluntades particulares de los miembros que en ella comulgaban, fortaleciendo, así, una unión fraternal entre ellos de índole propiamente *ideacional.* En el cristianismo, dirá Simmel, la representación de *Dios* habría jugado un decisivo papel como "estructura formal", facilitando la cristalización de unas peculiares "formas de socialización", posibilitando, en suma, una reunión de individuos en torno a una comunidad que, de otro modo, carecería o poseería un débil "lazo" de unión entre ellos (Simmel, 1999, pp. 168-169). En estas concretas coordenadas culturales, resulta lógico apreciar que la *ex-comunión* fuese considerada, por parte de la sociedad cristiana, como uno de los mayores desagravios morales, asociado a una grave represalia jurídica, al que podía verse sometido el individuo, puesto que ella implicaba no solamente una condena por parte de la esfera normativa sobre la que se sustentaba la comunidad de creyentes sino, lo que es más relevante y derivado de lo anterior, un alejamiento del "*cuerpo de la Santa Madre Iglesia*" en cuanto instancia mediante la cual se autoafirmaba, a través de una forma de *representación colectiva*, la comunidad.

Asimismo, en los albores de la Edad Moderna, el papel estimulador de la fraternidad comunitaria, hasta entonces patrimonio de la Iglesia cristiana, se trasferirá al protagonismo político asumido, en cada vez mayor medida, por el Estado. Como luego examinaremos, el Estado Moderno se apropiará, así, del tradicional énfasis cristiano encaminado a la edificación de un sólido "lazo" fraternal, pero ahora con la intención de encomendarse a una tarea de fortalecimiento de un inquebrantable sentimiento comunitario en torno al cual debería sostenerse un emergente "espíritu de la Nación".

Claves antropológicas de la fraternidad grupal

La religión, entendida en su facultad *re-ligadora*, serviría para materializar y canalizar, en última instancia, una persistente demanda antropológica de abandono en un *Nosotros* colectivo. Una demanda en donde se disolverían los contornos delimitadores de la entidad del individuo como ser *monádico*, completo y autosuficiente, y que se vería impulsada por una oculta ansia de alteridad proyectada hacia una matriz colectiva. No resultaría en absoluto osado proponer, entonces, la pervivencia y la exteriorización históricamente puntual de una recurrente predisposición antropológica estimulada por una *pulsión* orientada al reencuentro con una originaria *completud* previa a la constitución de la individualidad como una entidad auto-separada. Se trataría de la existencia de un indomable substrato arcaico y nos aventuraríamos a decir arquetípico que, operando en la "nocturnidad" de lo social, subyace a las distintas sinuosidades históricas y llega a cobrar una concreción en la fundación y en el dinamismo interno de ciertos grupos o comunidades en los que, como es el caso de aquellos en donde la religión juega un destacado papel como instancia *re-ligadora*, los lazos de fusión colectiva inspirados son especialmente acentuados. En diversas formulaciones sociológicas relativamente recientes, no ha pasado desapercibida la organicidad de este invisible substrato antropológico. Así, la existencia de éste ha sido sugerida desde distintos marcos teóricos. Se le ha denominado "nostalgia de una fusión fraternal arquetipal" latente a todo "ideal comunitario" (Maffesoli, 2002, pp. 248-249); fondo "transindividual" y

"pre-individual" sobre el que se *funda* la "conciencia colectiva", la "*trascendencia inmanente*", distintiva del alma de un grupo (Simondon, 2007, pp. 195-196); o necesidad ontológica de "*re-liance*" del individuo en el grupo, proyectada tanto hacia un retorno a una imaginaria y añorada fraternal cultura pasada como hacia una aspiración encaminada al logro de una renovada "cultura re-humanizada" (Bolle de Bal, 1982, pp. 211-212). No en vano, conviene no olvidar que el significado etimológico de la palabra "fraternidad" se encuentra íntimamente ligada al de "fratría*",* término griego que designa una "fracción corporativa de hombres". Así, los miembros de la "fratría" establecerían entre sí relaciones inmediatas y cercanas de tipo centrípeto que los unirían o juntarían en el seno de la reciprocidad.

Asimismo, no resultaría en absoluto baladí recordar cómo concepciones de la religión tales como las de Sigmund Freud o, pese a las discrepancias con éste, de René Girard conducen, curiosamente, a una conclusión, sino igual, cuando menos análoga. Ambos se afanan en revelar cuál es la naturaleza antropológica profunda explicativa de la cimentación de un "vínculo" de grupo. Recordemos que, según Freud, el fundamento último de una *Iglesia* radicaría en una restricción del "primigenio narcisismo" individual que propiciaría la gestación de un espíritu de fraternidad cristalizado sobre una comunión en torno a un "ideal colectivo", que posibilitaría el surgimiento de un especial "lazo *libidinal*" hacia los semejantes que será sentido como un actuar "por amor a los demás" (Freud, 1986, p. 54). En esta dirección, el significado etimológico de "comunidad" parece remitirnos al de *munus*, a una *deuda* generalizada o a un circuito de donación recíproca que no persigue recompensa, sobre la que aquella originariamente se cimentaría; en suma, apelaría a un conjunto de individuos unidos por una *deuda* que no requiere ser restituida. Hay algo, pues, que no debiera ser obviado: la expropiación del sí mismo, de la subjetividad, se halla en la esencia más íntima de la "comunidad" (Espósito, 2003, pp. 25-32). La forja de un firme sentimiento de grupo, por otra parte alentado, al decir de Freud, por todas las religiones, sería el inigualable recurso mediante el cual la sociedad se autovacunaría de sí misma, se auto-inmunizaría frente a la reaparición de una amenazante hostilidad intracomunitaria originada por un potencial retorno del "narcisismo primigenio" que desembocaría en una fraticida lucha de todos contra todos.

Girard, por su parte, entiende que la auto-constitución de un grupo o comunidad pasa por un *cathártico* "sacrificio fundacional" de un *chivo* o "víctima propiciatoria". Mediante este primigenio acto simbólico, el grupo logra disipar una violencia originaria capaz de minar los cimientos sobre los que descansa su solidaridad y su cohesión como grupo, quedando, así, éste fundado como tal y refortalecido el "vínculo" de unión interno existente entre sus miembros. La consistencia de todo grupo descansaría, pues, en una "violencia fundadora" que, paradójicamente, *crea* comunidad y que, además, exige ser regularmente reavivada, por medio de un señalado rito comunitario, en la memoria colectiva de sus integrantes (Girard, 1998, pp. 32-46). La permanencia a lo largo del curso histórico de todo grupo religioso, en sintonía con lo anterior, pasará, inevitablemente, por una periódica recuperación de su "memoria fundacional", de aquel episodio o acontecimiento originario en torno al cual se llegó a fraguar la diferenciada identidad religiosa del grupo (Halbwachs, 1994, p. 216).

Lo relevante es que, en todas estas formulaciones, se haya reincidido, a modo de denominador común, en la importancia de un originario y persistente sentimiento de fraternidad que estaría operando permanentemente en la vida social, en la relevancia de un irreprimible anhelo de unión, de calor y de comunión comunitaria. Por otra parte, a través de ellas quedaría apuntalada, desde el respaldo conferido por una profunda concepción antropológica, la consideración de la religión abierta en su momento con la obra de Durkheim. La religión –como también ocurre con el mito-, entonces, une, vincula, a sus

correligionarios, en la medida en que logra despertar entre ellos la eclosión de este larvado sentimiento de fraternidad, prevaleciendo, como resultado, el "lazo" de una hermanada comunión de grupo sobre las particulares voluntades individuales de aquellos que a éste pertenecen.

Modernidad, secularización y destino del "vínculo" religioso

El modelo de sociedad occidental originado por una combinación de mutaciones históricas conceptualizadas, en su conjunto, con el apelativo de la modernidad modificará sustancialmente la contribución de la religión a la vida social. En síntesis, podríamos esquematizar este proceso bajo un triple aspecto.

El nacimiento de un sistema de mercado capitalista en donde se favorecerá el primado de los intereses individuales sobre los intereses generales de la sociedad

El afán de lucro individual, lema convertido por la emergente burguesía en el más genuino motor de la sociedad, debe desembarazarse del freno que supone cualquier tipo de referencia a un "bien común", a un *ethos* colectivo y, en definitiva, a cualquier instancia de carácter religioso-moral desde la que se pudiese seguir sosteniendo una visión *holística* de lo social en donde se priorice, como valor, la globalidad de la sociedad sobre los intereses particulares de cada uno de sus componentes. De este modo, el desarrollo de la economía capitalista lo que finalmente motivará es una autonomización de la lógica económica, aquella supeditada al "cálculo racional" en aras del beneficio, con respecto a los intereses generales del conjunto social. A diferencia de las sociedades premodernas, en las que todavía el ansia de beneficio privado se encontraba limitada y controlada desde un marco normativo de carácter religioso, el capitalismo moderno conseguirá romper el anclaje que había anudado a *lo económico* con *lo social* en anteriores modelos de sociedad (Polanyi, 1997, pp. 83-101), forjando las bases para lo que Jürgen Habermas catalogará, desde su bagaje analítico-categorial, como el "*desacoplamiento de sistema y mundo de la vida*" (Habermas, 1992, pp. 429-443).

La "ideología económica" instaurada por la burguesía capitalista precipitará, en consonancia con lo anterior, la irrupción de una novedosa consideración del individuo como un ser necesariamente autosuficiente y desgajado del conjunto social, separado y en una soterrada o abierta oposición con respecto a otros. Dicha "ideología", presuponiendo a modo de postulado axiomático que la conquista de lucro privado es el verdadero *leit motive* dinamizador de una sociedad, fomentará un potencial enfrentamiento interno, una latente hostilidad de todos contra todos, entre la totalidad de los integrantes del cuerpo social. En precedentes modelos de sociedad, las relaciones establecidas entre los hombres primaban sobremanera sobre las relaciones entre las cosas. No obstante, en la sociedad moderna capitalista, y como derivación resultante de la "ideología económica", se llegará a invertir completamente este esquema. La culminación de este proceso será una aceptación final de la relación entretejida entre los hombres, y del tipo de "vínculo" que éstos puedan llegar a adquirir entre ellos, al nivel de una mera relación entre cosas (Dumont, 1987, pp. 266-275). Como bien ha sabido poner de relieve Marx en su célebre análisis del "fetichismo de la mercancía", esto provocará un irreparable daño en el tejido social, puesto que la única vinculación factible que pudiera cristalizar a partir de entonces entre individuos será la teñida por una impronta exclusivamente contractual, mercantil y mediada en su totalidad por el valor del dinero (Marx, 1986, pp. 36-47). En consecuencia, el único posible "lazo" de unión entre los miembros

de una sociedad quedará reducido a la caracterización de una mera relación de interdependencia económico-funcional. En suma, el despliegue de la modernidad capitalista discurrirá en paralelismo tanto con una creciente fractura del "vínculo" comunitario tradicional como con una acentuación de la atomización social.

En este contexto, el tradicional espíritu de "solidaridad" preservado e impulsado en sociedades precedentes por la religión obstaculizará, y finalmente resultará contrario, a una emergente *racionalidad económica* en la que se prioriza una atomización social necesariamente derivada de la entronización, como valor central, de un desenfrenado afán de lucro movido por un interés puramente individual (Poulat, 1977, cap. VIII).

La pérdida del significado de la religión como recurso normativo favorecedor de una "orientación conjunta" para una sociedad

El proceso secularizador moderno, inaugurado con el racionalismo cartesiano y continuado luego con el énfasis ilustrado por hacer pasar a la religión –como a todo registro *no racional* de lo social- por el tribunal judicativo de la razón, irá ocasionando una gradual deslegitimación del *nomos* religioso que culminará con el desalojo de la ubicación central ocupada tradicionalmente por la religión en el panorama social. A su vez, la época moderna supondrá, también, los inicios de una importante brecha política en el estrecho maridaje que, durante buena parte del itinerario de la Edad Media, había presidido las relaciones entre *Religión* y *Estado*, relegando crecientemente a ésta al ámbito de la privacidad.

Ahora bien, este paulatino arrinconamiento socio-político de la religión producirá un grave desarreglo en los "mecanismos de atracción" tradicionalmente garantizadores de la integridad y de la cohesión social. La religión cristiana había sido hasta entonces para los creyentes el sostén de un consenso normativo y axiológico que proporcionaba la posibilidad de reconocimiento y de adhesión a una complementada y común unidad de intereses entre los participantes en una sociedad, soslayando y trascendiendo así en una totalidad a las distintas particularidades individuales. *Dios* se identificaba, en suma, con los “intereses generales” de la colectividad; de ahí que los deberes hacia él se correspondiesen lógicamente con los deberes hacia ésta (Simmel, 1999, p. 428). Es sabido que todas las sociedades tienen necesidad de recurrir a algún tipo de "recurso simbólico-cultural compartido" diseñado tanto para conjugar como para canalizar los distintos intereses individuales de sus integrantes en una "dirección común" asumida por todos ellos y en la que éstos se identifiquen. Las múltiples versiones ontológicas y axiológicas del mundo a las que podrían llegar a adherirse potencialmente los miembros de una sociedad han de ser necesariamente reducidas y reconducidas a la *unicidad*, reabsorbidas en un homogeneizador "código unitario de sentido", evitando, así, el brote de un *perspectivismo* que pudiera socavar los cimientos normativos sobre los que descansa el orden de una sociedad. La vinculación recíproca entre los distintos individuos a unos "valores comunes", a unas "orientaciones conjuntas de valor" (Parsons, 1984, pp. 48-49), posibilita la generación de un "lazo" de "solidaridad" entre ellos que permite la consolidación de una auténtica colectividad. De modo que la religión había históricamente actuado, pues, como el "punto de referencia fijo" o *central* (Michaud, 1980, pp. 78-81), como la "norma reguladora" de lo social, conteniendo, unificando y supeditando los diversos intereses particulares a un fin último, el de la unidad social, que los englobaría y los sobrepasaría (Durkheim, 1984, pp. 277-278). De esta manera, la religión habría contribuido en muy buena medida a la limitación y al control de la posibilidad de una desorbitada

liberación sin resistencias de una desenfrenada *lógica económica* capaz de acabar finalmente lesionando la textura sobre la cual se integra y se cohesiona la sociedad.

La visión secularizada del mundo nacida de la modernidad promovió, como antes apuntábamos, un *desanclaje* de lo social de su fundamento religioso, pero, como contrapartida, erosionó los mecanismos simbólico-culturales responsables de conservar la integridad del cuerpo comunitario, vació de contenido a los recursos de los que tradicionalmente había dispuesto una sociedad para reforzar la cristalización de un espíritu de "solidaridad" colectivo.

La adopción de una dimensión sagrada por parte del Estado

La época moderna implicará, asimismo, una tentativa de traslación del papel integrador antiguamente desempeñado por la Iglesia al Estado. No en vano, el auge que irá cobrando crecientemente el Estado-Nación a raíz de la modernidad se corresponderá, sintomáticamente, con un proceso histórico en donde la religión irá perdiendo proporcionalmente su activo protagonismo en la vida pública (Anderson, 1993, pp. 23-29). A la *desacralización* del mundo, y consiguientemente de lo político, propugnada por una visión moderna del mundo en la que se ha *divinizado* la razón, le seguirá una curiosa *resacralización* de otras esferas en las que se desenvuelve la trama social; de la cuales la más significativa es la del Estado (Corbin, 1981, pp. 180-181). El Estado llegará a adquirir, a partir de este momento, un estatuto de *sacralidad*, transformándose en la institución central de la sociedad a la cual se debiera rendir veneración y cuya razón de ser, por otra parte, nunca podría llegar a devenir objeto de cuestionamiento. No debiera pasar tampoco desapercibida una circunstancia histórica novedosa, aunque decisiva, al tratar de dar cuenta de la institucionalización y del preponderante rol asignado al Estado-Nación: la irrupción de una estrecha identificación por éste intencionadamente estimulada entre *lo social* y *lo político*, entre *el pueblo* y el *Estado* (Bergua, 2007, pp. 16-19). Dicho de otro modo, la época moderna buscará alentar como referente el logro de un modelo de sociedad en donde un "monoteísmo de *lo político*" sea el vehículo de expresión unilateral de *lo* social (Miranda, 1986, pp. 14-20), en donde la única vía posible de auto-reconocimiento de *lo social* sea la inspirada a partir y desde *lo político. Lo político*, *el Estado* como la más acabada y visible manifestación de éste, pretenderá transformarse, así, en la traducción fidedigna de *lo social* en donde este último se torne como *objetivado* (Pérez-Agote, 1989, pp. 34-36). El sentimiento y la representación *identitaria* de un *Nosotros* colectivo serán un patrimonio en exclusividad del Estado.

En un contexto histórico-cultural en donde las legitimaciones religiosas de lo político han perdido credibilidad y su desuso resulta ya algo evidente, el naciente Estado-Nación apelará a una nueva modalidad de forja de una *conciencia colectiva*, -la llamada a un "espíritu nacional", a un sentimiento comunitario de Nación-, para alcanzar la constitución de un demandado "ideal común" sobre el cual se llegase a edificar un "vínculo" *ideacional* articulador de la vida colectiva. El Estado-Nación, convertido en la institución representativa de *lo social*, monopolizará, a partir de entonces, la gestión de los "recursos simbólico-culturales" encaminados a la solidificación de un "lazo" de fraternidad colectivo, autoerigiéndose en la institución prioritaria responsable de gestar y de alentar constantemente un hermanamiento colectivo. A este respecto, resulta especialmente significativo que las dos grandes revoluciones de la época moderna -la Francesa y la Inglesa-, ambas guiadas por los ideales de la Ilustración y en abierta antítesis con la legitimación religiosa del mundo característica del *Ancien régime*, hubiesen derivado, una vez enfriado el fulgor revolucionario, en una urgente reafirmación, por parte de

los nuevos grupos sociales detentadores de la hegemonía política, de un fraternal sentimiento patriótico sostén de una sólida comunión colectiva en torno a un "espíritu de la Nación".

La modernidad, en efecto, logró orillar el papel social tradicionalmente atribuido a la religión, pero, al mismo tiempo, elaboró unos recursos culturales sustitutivos, de índole ahora lógicamente secularizada, encargados de suplir la laguna dejada por el abandono de la función *re-ligadora* en otra hora desempeñada por la religión. Se trataba de restituir una dañada "solidaridad" social apelando a un recurso cultural vinculante de naturaleza ahora laica. El cuerpo social demandaba una *holística* instancia unificadora en donde sus distintas partes se reconociesen y se hermanasen como integrantes de un mismo todo colectivo. Esta instancia unificadora, no obstante, no podrá ser ya lógicamente *trascendente*, sino que deberá ser *inmanente* al cuerpo social. La religión sigue, pues, *uniendo*, aunque se haya visto obligada a mutar su rostro, metamorfoseándose ahora en clave secularizada y operando desde el interior del cuerpo político. El recurrente papel "vinculante" inherente a la religión se transmuta, para, de este modo, actuar en un emergente escenario histórico (Gauchet, 1998, pp. 13-14).

La sociedad nacida de la Revolución Francesa será un magnífico caleidoscopio en donde se pueda entrever esta transmutación. A los episodios revolucionarios les sucederá la efervescencia de una fraternidad comunitaria vertebrada ahora en torno a los nuevos ideales republicanos y expandida por toda Francia; corroborando, así, los augurios del conservadurismo de Edmund Burke, quien ya anticipara que el pánico al "vacío" generado por la ofensiva revolucionaria al sistema de creencias cristiano, soportado hasta entonces por la institución eclesiástica, debería ser obligadamente sustituido por cualquiera otra "opción religiosa" (Burke, 2003, p. 148). En esta atmósfera socio-política, la "religión civil", propuesta por Jean Jacques Rousseau, certificará la necesidad de dar una forma codificada, bajo un "marco normativo-político", al nuevo espíritu de fraternidad desatado al calor de la Revolución. La apelación a ella obedecerá a una acuciante demanda por afianzar unos principios ético-políticos garantizadores de la "solidaridad" social; los cuales pronto se transformarán en objeto de veneración y de comunión por parte de todos los miembros del cuerpo colectivo (Rousseau, 1988, pp. 136-140).

Desde otro ángulo, la divinización hegeliana del Estado confluirá con Rousseau en este punto. La solución sugerida por Friedrich Hegel para reinstaurar el nostálgico "vínculo" comunitario característico del mundo griego en las sociedades modernas, pasará por la atribución al Estado de un papel en donde éste, trascendiendo el abanico de intereses particulares albergados en el seno de la sociedad, arbitre y armonice los naturales antagonismos derivados de una sociedad fracturada en la que gobierna un ya irreversible individualismo. Sólo el Estado Moderno, entonces, en cuanto "totalidad ética" en donde se llega a encarnar la más absoluta libertad del individuo, estaría poseído de la facultad de aglutinar, hacerse reconocer en él y cohesionar a los distintos, y en muchos casos conflictivos, intereses de los individuos o de los grupos sociales (Hegel, 1975, pp. 283 y ss.). El Estado Moderno, en definitiva, será el responsable de asumir la elaboración y el cumplimiento de los principios axiomáticos de una "moral cívica" sobre la cual se cimentaría ahora la posibilidad de una solidaridad y de una vertebración social.

El "vínculo" moderno repensado desde una perspectiva actual. El auge de una religiosidad comunitaria

La modernidad pretendió llenar el vacío por ella misma generado, una vez que hubo disuelto el poder *re-ligador* atesorado en la religión, recurriendo a la edificación de un "marco normativo" regulador de lo

social cuya patrimonialidad sería monopolio del Estado y, lógicamente, desmembrado de toda referencia religiosa. A través de este "marco normativo", se buscará afianzar una nueva fórmula consensual funcionalmente favorecedora de la integración social. Este será el cometido esencialmente designado a la "religión civil"; a través de la cual la *centralidad* de lo político acabará finalmente sacralizada. Dado que el fundamento de la *re-ligación* no podía ya adoptar un carácter *trascendente*, debería redefinirse obligatoriamente como un "principio unificador" *inmanente* al cuerpo social. Los recursos simbólico-culturales desplegados por la sociedad moderna para lograr una regulación de la variada y conflictiva diversidad de intereses individuales bajo un "patrón de orientación conjunta" en donde éstos debieran coparticipar y plegarse, deberán mostrarse, en lo esencial, como descristianizados. La adhesión a estos "patrones de orientación conjunta" de índole ético-política, convertidos ahora en ensalzados pilares básicos e incuestionables de la sociedad y a los que el Estado tiene la responsabilidad de conservar y de impulsar, es aquello que intentará preservar, en clave secularizada, la permanencia del "vínculo" colectivo. Así, de este modo, como diría Alain Touraine (1993, pp. 31-36), la secularizadora "*ideología clásica de la modernidad*" logrará institucionalizar una estrecha identificación entre *lo moral* y *lo político*, estableciendo una justificación axiológica de toda acción individual según el criterio de que ésta contribuya o no a la supervivencia y a la cohesión global de la sociedad. De esta manera, la nueva "economía del "lazo" social" originada en la época moderna prolongará la función tradicionalmente desempeñada por la religión, pero, eso sí, en unas novedosas coordenadas históricas en las que la disgregación, la *anomia* y el desorden parecen cernirse, en su conjunto, como las grandes amenazas *desestructuradoras* de las sociedad.

Ahora bien, esta tentativa por reelaborar bajo una modulación nueva el "vínculo" social se caracterizará por lo siguiente:

1. Surgirá con una intención manifiesta: subsanar una posible crisis de integración social que pudiera poner en peligro los cimientos sobre los que se estaba construyendo una visión moderna -léase burguesa- del mundo, comparecerá con el objetivo de mantener, fundamentalmente, un artificioso orden fraternal en un emergente modelo de sociedad en donde la burguesía –la inglesa y especialmente la francesa- se ha consolidado como grupo social hegemónico y ha comenzado a imponer sus reglas en el ámbito económico. La doctrina del “interés general” surgirá en esta precisa tesitura histórica, siendo de una perfecta utilidad para apuntalar el ordenamiento social. El objetivo será inspirar en la *conciencia colectiva* una sólida identificación entre el “interés individual” y el “interés general”, asegurando, de este modo, la institucionalización de un "orden público" requerido por la burguesía, pero ahora en un modelo social en donde los sistemas de creencias religiosos de antaño se han tornado inservibles para ello (Tocqueville, 2006, pp. 157-161). Por eso, a la recuperación y luego entronización del viejo ideal fraternal bajo la nueva fórmula de principios normativos de *civilidad*, de postulados ético-políticos, -en la adhesión a los cuales estaría en juego nada menos que la configuración de un “interés común” fortalecedor del consenso social-, responderá Marx con su bien conocida denuncia del “interés general” como el mejor disfraz encubridor con el que se revestiría un siempre oculto interés “interés particular” (Marx, 1991, p. 46).

2. No pretenderá, al contrario de lo que ocurría en el caso de la religión tradicional, encarar una resolución válida al problema de la limitación, control y regulación del despliegue de una desorbitada *racionalidad económica* moderna, ni, en modo alguno, interferir en ella. Más bien, se presentará como un discurso que se moverá en un terreno abonado para la moral y que, quizá por ello, enmascarará la dirección histórica adoptada por las reglas de la *racionalidad económica*. Pero, es más,

el nuevo espíritu de "solidaridad" por ella alentado ***entrará en evidente contradicción, resultará irreconciliable, con el marco económico establecido por el sistema de mercado capitalista***. El único "vínculo" real de "solidaridad" entre los individuos admitido y estimulado por el nuevo sistema de mercado será el específicamente contractual, el viciado y sujeto a una relación mercantil mediada por el "*fetichismo de la mercancía*" (Marx, 1986), el de una interdependencia entre individuos ligados *a priori* por relaciones de carácter exclusivamente económico-funcional propias de sociedades con *solidaridad orgánica* (Durkheim, 1987, pp. 222-236), el de un galopante e irreversible crecimiento de la *asociación* que discurre en sintonía con el progresivo declive de la *comunidad* (Tönnies, 1979, pp. 277-278), el de sociedades en donde la *integración* propiamente "*sistémica*" sustituye paulatinamente a la vieja "*integración social*" (Luhmann, 1984, pp. 51-98). En el campo específicamente político, esta "lógica contractual", mediadora de las relaciones entre individuos en el ámbito de la sociedad civil, se proyectará, sintomáticamente, sobre el modelo de relación contraída entre éstos y el Estado por medio de las *teorías contractualistas* de lo político, surgidas, no en vano, en esta precisa coyuntura histórica.

Interrogante fundamental de partida

La interrogante esencial abierta por la modernidad será: *¿Cómo lograr una auténtica fraternidad o "solidaridad social" en un modelo de sociedad en donde toda posible relación entre los individuos se encuentra condicionada y atrapada por una impronta obligadamente contractual y, por ende, marcada por una previa situación de oposición y conflicto entre ellos?. ¿Puede realmente quedar bien respaldado un "vínculo" consensual de integración en una sociedad gobernada a priori por una unidimensional "racionalidad contractual" regidora de las relaciones entre sus miembros?*. El espíritu de fraternidad comunitaria, tal como hemos visto, o bien es anterior al desarrollo de la lógica de mercado capitalista o bien, en el caso de que pretendiese presentarse conciliable con ésta, no es más que una ficticia, forzosa y forzada o, en el peor de los casos, perversa forma de comunidad. La perniciosa adhesión de las masas a figuras *carismáticas* representativas de movimientos sociales totalitarios, -de lo que el pasado siglo ha ofrecido ejemplos bien conocidos por todos-, bien pudiera interpretarse como una intencionada utilización de una evidente demanda de alteridad comunitaria canalizada, no obstante, hacia un falso apego comunitario, buscando un imposible reencuentro con una dimensión de lo social ya, por otra parte, volatilizada. La explicación de la fascinación y del rebrote actual de los movimientos nacionalistas bien podría enmarcarse en este mismo parámetro analítico.

Estado actual de la cuestión

En la actualidad, la apelación a una vuelta a una modalidad -aunque fuese readaptada- de legitimación trascendente del "vínculo" social no sólo resulta inviable, dado el decurso histórico asumido por Occidente, sino que lleva inequívocamente presente la sospecha de un nocivo germen *fundamentalista*. Reorientar la mirada hacia un encumbrado y nostálgico pasado, tratando de hallar en éste una certidumbre protectora ante los evidentes signos de desestructuración social, no es, en modo alguno, una vía fértil para afrontar los problemas de *re-ligación* colectiva que afectan directamente a las sociedades actuales. Aunque, al mismo tiempo, resulta también obligado explorar las dificultades con las que la *inmanentización* del mundo moderno se ha topado, cuando no también los desarreglos por ella misma inintencionadamente propiciados, al tratar de cumplir, bajo un rostro secularizado, su pretendida tarea integradora y unificadora. Así pues, el problema esencial al que se enfrentan actualmente las sociedades occidentales radicaría en que, en la búsqueda de una instancia facultada para preservar su

integridad y su unidad, la opción de un vuelco hacia el pasado resultaría ya inservible pero, no obstante, la opción que se presenta como de futuro aparece como un horizonte débilmente consistente.

La "trascendencia inmanente" en las sociedades secularizadas. La racionalización de lo sagrado

Parece oportuno señalar el imperativo de consolidar, por parte de las sociedades actuales, un "principio unificador" *inmanente* que, paradójicamente, lleve implícito una dimensión de *trascendencia*; o, dicho de otro modo, percatarse de que "*lo sagrado de lo social*" o bien esta teñido de una *trascendencia* –aunque esta *trascendencia* sea una "*trascendencia inmanente*"- con respecto a las diferentes voluntades e intereses particulares de los integrantes de una sociedad o bien no podrá gozar de un genuino rango de *sacralidad*. El requisito, no muy fácil de conciliar con una mentalidad moderna aferrada a una visión *progresista* y *evolucionista* de la sociedad, para una actuación realmente *re-ligadora*, fraternal y vinculante de lo sagrado –querámoslo ver o no- es que, muy probablemente, éste debiera mostrarse como algo inviolable y, por tanto, alejado de cualquier tentativa que intentase transformarlo en objeto de *racionalización*. La *desacralización* discurre en sintonía con un debilitamiento de los vínculos de identificación entre individuos (Beriain, 2000, pp. 191-199). A mayor *racionalización* de lo sagrado, diríamos, una preocupante mayor pérdida del "vínculo" solidario.

La modernidad, en efecto, desdeñó la validez de una concepción del mundo de carácter religioso, pero lo que nunca estuvo en su ánimo llevar a cabo fue una erradicación del "vinculo" unificador sostenido históricamente sobre la religión. Buscó, eso sí, suplir éste bajo una fórmula inevitablemente secularizada y cuya propuesta actual más refinada en términos racionalistas será la consecución de un "ideal de consenso normativo" basado sobre una "competencia racional y comunicativa" de los individuos. Resulta altamente problemática, en este sentido, la apuesta, marcada no sólo por un claro acento racionalista sino también ilustrado y evolucionista, orientada hacia una reconversión de lo sagrado en base a un acuerdo fundado sobre "reglas *procedimentales-argumentativa*s" desplegadas por los potenciales interlocutores participantes en una "comunidad de diálogo" (Habermas, 1992, pp. 101-104). En última instancia, esta formulación, en sí misma, presupone un oceánico vacío comunitario de fondo que es el que luego tratará de ser subsanado, parte de una sesgada relación *a priori* entre individuos mediada y limitada en su totalidad al reducido marco de una interdependencia funcional y amparada, como no podía ser de otro modo, por un régimen jurídico en el que se certifica la impronta contractual colonizadora de toda relación social. Pudiera ésta formulación aparecer -y de hecho ha aparecido- como el gran antídoto presuntamente resolutorio de una problemática, la del "lazo" social, cuyo abordaje requería, no obstante, un examen filosófico-sociológico de más honda envergadura.

El inherente papel de lo no racional en el "vínculo" comunitario

El denodado énfasis moderno por *racionalizar* y readaptar la naturaleza social de lo sagrado a un "marco lingüístico-racional", por "descentrar la imagen del mundo religiosa", podría -por qué no- resultar incompatible con la propia sustancia de la que se nutre lo sagrado, llegar a vulnerarlo o desposeerlo finalmente de su relevante fuerza social. Durkheim, refutando una visión estrechamente *contractualista* de la sociedad (Girola, 2005, pp. 153-174), descubrió que la naturaleza de la argamasa integradora de lo social tenía que ver con un *invisible* marco de presupuestos relacionales de origen social, con lo que él llamaba "la parte no contractual de los contratos" (Durkheim, 1987, pp. 254-287), con una soterrada

dimensión, dirá luego Michel Maffesoli, "pre-racional y pre-individual" actuante en la manera en cómo los individuos conforman una entidad social (Maffesoli, 1990, p. 146).

Es lícito pensar que esa misma "parte no contractual" siga siendo también activamente prioritaria en relación, en este caso, a cualquier fórmula de "acuerdo racional" como base del "lazo" social. A la enarbolada *transparencia* del "consenso racional" propugnada por la razón moderna y explicitada a través de las diferentes variantes *contractualistas*, se le opone la *opacidad* de la facultad "vinculante" atesorada en lo "no contractual". Es más, cabe preguntarse: La coparticipación en una "comunidad racional de diálogo", respaldada ésta sobre la "capacidad lingüístico-racional" de los integrantes de una sociedad y sostén de un "consenso normativo" conservador de la "solidaridad" social, ¿logra realmente vincular a éstos?. O, por el contrario, ¿el "vínculo" no descansa necesariamente -querámoslo o no-, debido a su intrínseca naturaleza, en una dimensión *no racional* más que racional de la experiencia social, en el dominio de una *lógica* no tanto explicativa como "simbólica, relacional y co-implicativa"? (Mardones, 2000, pp. 156-157)?. ¿No tiene que ver, fundamentalmente, con la *contextura* de un "radical simbólico" (Lanceros, 1997, p. 52) en donde se supera el binomio antitético entre racionalidad/irracionalidad?. Por eso, el territorio especialmente abonado para la materialización del "vínculo" no es, en modo alguno, el del *logos*, sino aquél en donde anidan la *imagen (lo imaginario)* y el *símbolo.* En el decurso de la contemporaneidad, solo el romanticismo, por otra parte, parece haberse percatado de ello (Blumenberg, 2003, pp. 55-58). Esto, al mismo tiempo, permite dar cuenta del siempre peligroso efecto magnético resultante de una intencionada llamada a lo "*no racional* vinculante".

En este punto, resulta oportuno retomar la posición hermenéutica de Hans Georg Gadamer, quien ha sabido ver en el excluyente ensalzamiento de la razón enarbolada por el Iluminismo y en sus consiguientes implicaciones *desacralizadoras* una omisión grave: la consistente en que con anterioridad a todo "*juicio*" comunicativo se encuentra un subyacente "*pre-juicio*" que lo antecede y donde aquél inevitablemente se enmarcaría (Gadamer, 1977, pp. 277 y ss.). Por tanto, el "*juicio*" se sostendría sobre el "*pre-juicio*"; y del horizonte de éste último difícilmente podríamos liberarnos.

En suma, para concluir, la persistente operatividad *re-ligadora* de lo sagrado correría el riesgo, paradójicamente, de perder su energía y finalmente diluirse en una tentativa de remodelación de éste ajustada a los cánones establecidos por el racionalismo y el ideario ilustrado.

El resurgimiento del "vínculo" comunitario en las "religiosidades" actuales

En lo concerniente al objetivo fundamental sobre el que gravita nuestro trabajo, la modalidad de "vínculo" moderno provocará, como contrarréplica, ***la efervescencia de un abanico múltiple y heterogéneo de formas de "religiosidad" que, en cada vez mayor medida, afloran en las sociedades actuales***. Es preciso entender los rasgos de esta peculiar "*religiosidad*" teniendo presente, no obstante, que el comportamiento religioso no se encuentra exclusivamente ceñido al campo tradicionalmente patrimonio de las confesiones religiosas, sino, más bien, como una "*forma*" que se realiza obedeciendo fundamentalmente a "motivaciones de orden sentimental" (Simmel, 2002, p. 40). La idiosincrasia definitoria de estas *religiosidades* obedecería a la irresoluble tensión existente entre una *religiosidad informal* e *instituyente* y una *religión formal e instituida* que estaría operando permanentemente en el campo religioso (Gutiérrez, 2008, pp. 286-287). Por medio de estas "*religiosidades*", los individuos se afanan por reinstaurar un genuino espíritu de fraternidad comunitario que ya no tiene cabida en el espectro de la "solidaridad" promovida por la modernidad y en el ejercicio de sus instituciones

correspondientes. Por consiguiente, dicha *"religiosidad"* estaría testimoniando, en última instancia, una auténtica actitud de desafío en relación a la modernidad y, más en concreto, en relación a los cánones institucionalizados de relación interpersonal por ella gestados y desplegados. La inusitada proliferación de una "*religiosidad*" "desregulada" y "desinstitucionalizada", todavía con perfiles difusos pero paradójicamente conciliable con los desarrollos de la sociedad de consumo, mediática y tecnológica, será un intento de compensar unos manifiestos *deficits*, experimentados como tales, generados en el ámbito de lo comunitario. La "fragmentación de lo social" ocasionada por la desarticulación del vínculo comunitario tradicional desencadenará y curiosamente convivirá con una "fragmentación de la "*religiosidad*"" (Lyon, 2002, pp. 58-59).

De ahí que, como resultado de lo anterior, los individuos acaben concentrando su apego a "*microcomunidades*", a agrupaciones de índole fundamentalmente local, en donde sí pueden dar libre curso a esa dimensión *no racional* de la vida social sobre la que se fragua la posibilidad de experimentar un encuentro y una identificación, tanto sentimental como *vivencial*, conjuntamente compartidos; inscribiéndose esta nueva dinámica *socializadora* en un decurso cultural más global tendente a un extensivo *reencantamiento* de la vida en las sociedades tardomodernas o postmodernas (Lee, 2008, pp. 70-72). A través de ellas, los individuos pueden liberar una verdadera "*sociabilidad*", un modo de "interacción social recíproca, libremente flotante y desprendida de toda finalidad o interés concreto" como genuino móvil de su unión (Simmel, 2002, pp. 82-83). Las manifestaciones contemporáneas en donde este tipo de "*religiosidad*" se deja ver son abundantes. El ansia por recobrar un sentimiento de calor, de hogar y de hermanamiento aglutinador de las "*tribus urbanas*" (Maffesoli, 1990, pp. 133-182); la constante eclosión de modalidades alternativas e informales de "*convivialidad*" en microcosmos tales como la subcultura juvenil y movidas por un anhelo de suplir el *déficit* causado en el ámbito de la "solidaridad" por la sociedad moderna (Duvignaud, 1990, pp. 175-179); o el brote de una "solidaridad emocional" surgida precisamente en los *hiatos* de la *monocéfala "*solidaridad" moderna y contrapuesta a ella (Tacussel, 1984, pp. 195-201), atestiguan una persistente demanda de un hermanamiento fraternal encarnada en fórmulas distanciadas de las oficialmente institucionalizadas y, diríamos más, animada por la conquista de un mayor grado de autenticidad comunitaria que aquél ofertado por las sociedades modernas. Asimismo, el brote actual de adscripción a "guetos voluntarios" estaría dejando traslucir la fijación más degradada del ánimo de reencuentro con una "comunidad segura" bajo unos patrones sociales gobernados ya, sin embargo, por la "imposibilidad de la comunidad" (Bauman, 2006, pp. 107-120).

O, planteado todo ello a modo de interrogante, la actual abundancia de un variopinto mosaico de "*religiosidades*" con muy diverso rostro ¿no estaría revelando, en realidad, una ostensible respuesta de rechazo con respecto al "vínculo" entre individuos institucionalizado en la modernidad?, ¿no estaría dejando entrever, en última instancia, un espontáneo reclamo comunitario que, incapacitado para reconocerse en el "vínculo" moderno, se ve obligado a reorientarse por otros derroteros alternativos y menos oficializados, intentando saciarse en contextos en donde no se inhiba e incluso se facilite la liberación de la dimensión *no racional* de la experiencia social inspiradora de un *verdadero* "vínculo" comunitario?.

Referencias

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas.* México: FCE.

Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidos.

Bauman, Zygmunt, (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI.

Bergua, José A. (2007). *Lo social instituyente. Materiales para una sociología no clásica*. Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

Beriain, Josetxo (2000). *La lucha de los dioses en la modernidad. Del monoteísmo religioso al politeísmo cultural*. Barcelona: Anthropos.

Blumenberg, Hans (2003). *Trabajo sobre el mito.* Barcelona: Paidós.

Bolle de Bal, Maurice (1982). *La tentation communautaire*. *Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*. Bruselas: Éditions de la Université de Bruxelles.

Burke, Edmund (2003). *Reflexiones sobre la revolución en Francia*. Madrid: Alianza.

Ciceron, Marcus T. (2000). *Sobre la naturaleza de los Dioses*. Madrid: Gredos.

Corbin, Henry (1981). *La paradoxe du monothéisme*. París: Livre de Poche.

Dodds, Eric R. (2006). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.

Dumont, Louis (1987). *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza.

Durkheim, Émile (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

Durkheim, Émile (1984). *El suicidio.* Madrid: Akal.

Durkheim, Émile (1987). *La división del trabajo social*. Barcelona: Agostini, vol. I.

Duvignaud, Jean (1990). *La solidaridad. Vínculos de sangre y vínculos de afinidad*. México: FCE.

Espósito, Roberto (2003): *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1986). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.

Fustel de Coulanges, Numa D. (1947). *La ciudad antigua*. Madrid: Plus Ultra.

Gadamer, Hans G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, vol. I.

García Calvo, Agustín (1999). Creencia. Vínculo. Más allá. *Archipiélago*, *36*, 25-33.

Gauchet, Marcel (1998). *La religion dans la démocratie*: *Parcours de la laïcité*. París: Gallimard.

Girard, René (1998). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Girola, Lidia (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento* contemporáneo. Barcelona: Anthropos.

Guriévich, Arón (1990). *Las categorías de la cultura medieval*. Madrid: Taurus.

Gutierrez, Daniel. (2008). Croyances et religiosités en Amerique latine: approche théorique du multiculturalisme. *Revue Internationale de Sociologie de la Religion, 55*(3), 275-289.

Habermas, Jürgen (1985). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.

Habermas, Jürgen (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, vol. II.

Halbwachs, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire.* París: Albin Michel.

Hegel, Georg W. F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho*. Buenos Aires: Sudamericana.

Lactancio, Lucio C. F. (1990). *Instituciones divinas*. Madrid: Gredos, vol. IV.

Lanceros, Patxi (1997). *La herida trágica*. *El pensamiento simbólico tras Hölderlin, Nietzsche, Goya y* Rilke. Barcelona: Anthopos.

Lee, Raymond L. M. (2008): La fin de la religión? Réenchantement et déplacement du sacré. *Revue Internationale de Sociologie de la Religion*, *55* (1), 66-81.

Lyon, Daniel (2002). *Jesús en Disneylandia: La religión en la posmodernidad.* Madrid: Cátedra.

Luhmann, Niklas (1984). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia.* Barcelona: Trotta.

Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.

Maffesoli, Michel (2002). *La transfiguration du politique. La tribalisation du monde*. París: Table Ronde.

Mardones, José M. (2000). *El retorno del mito*. Madrid: Síntesis.

Marx, Karl (1986). *El Capital*. México: FCE, vol. I.

Marx, Karl (1991). *La ideología alemana*: Universidad de Valencia (Grijalbo).

Michaud, Yves (1980). *Violencia y política*. Madrid: Ruedo Ibérico.

Miranda, Michel (1986). *La société incertaine. Pour un imaginaire social contemporaine*. París: Meridiens.

Montesquieu, Charles L. de S. (1962). *Grandeza y decadencia de los romanos*. Madrid: Espasa-Calpe.

Parsons, Talcott (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Pérez-Agote, Alfonso (1989). *La sociedad y lo social. Ensayos de sociología*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Polanyi, Karl (1997). *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.

Poulat, Émile (1977). *Eglise contre bougeoisie.* París: Casterman.

Ricoeur, Paul (1975). *Freud: una interpretación de la cultura.* México: Siglo XXI.

Rousseau, Jean J. (1988). *El Contrato social*. Barcelona: Altaya.

Simmel, Georg (1999). *Sociologie*. París. PUF.

Simmel, Georg (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología.* Barcelona: Gedisa.

Simondon, Georges (2007). *L'individuation psychique et collective*. París: Aubier.

Tacussel, Patrick (1984). *La attraction sociale*. *Le dynamisme de l'imaginaire dans la société monocéphale*. París: Meridiens.

Tocqueville, Alexis de (2006). *La democracia en América*. Madrid: Alianza, vol. II.

Tönnies, Ferdinand (1979). *Comunidad y asociación.* Barcelona: Península.

Touraine, Alain (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.

Historia editorial

Recibido: 08/08/2009
Aceptado: 17/02/2010

Formato de citación

Carretero, Angel (2010). En torno a las fórmulas alternativas de religiosidad. La re-elaboración de nuevas modalidades de vínculo comunitatio. *Athenea Digital*, 17, 119-136. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/663.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización

An old thinker to resignify a psychosocial category: George Mead and socialization

Marina Edith Tomasini

Universidad Nacional de Córdoba

marinatomasini@hotmail.com

Resumen

En este artículo pretendo aportar líneas conceptuales para resignificar la *socialización* como categoría psicosocial, desde una perspectiva productiva para situar la comprensión de los procesos de subjetivación. Revisaré ciertos reduccionismos y linealidad explicativa en algunos abordajes de la socialización y argumentaré que la *intersubjetividad* es un nivel fértil para desarrollar categorías de comprensión que sean inclusivas de distintas dimensiones. En tal sentido, recupero categorías de la Psicología Social de George Mead ya que su trabajo es basal en cuanto a proponer una ontología de la intersubjetividad. Hay dos ejes que intento articular a lo largo del análisis de las categorías de Mead: i. el *proceso simbólico* en el que ancla la constitución de la persona, a través de los intercambios comunicativos en la acción intersubjetiva. ii. la *pluralidad de perspectivas* y la *diversificación de expectativas de comportamiento* que operan como referencia de las acciones, lo que, en mi interpretación, abre a una conceptualización de la socialización como un proceso conflictivo de diferenciación social.

Palabras clave: Socialización; Intersubjetividad; Diferenciación; George Mead

Abstract

In this article I pretend to provide conceptual lines to resignify socialization as a psychosocial category, from a productive perspective in order to situate the comprehension of subjectivation processes. I will review some reductionist and linear explanations found in certain approaches to socialization, and provide arguments to say that intersubjectivity is a prolific level to develop comprehension categories that include different dimensions. In this direction, I take into consideration some of George Mead´s psychosocial categories, given the fact his work is central in proposing an ontology of intersubjectivity. There are two main issues that I try to articulate throughout the analyses of Mead's categories: i. the symbolic process in which a person's constitution arise through communicative exchanges at intersubjective action. ii. the plurality of perspectives and behavior expectancies that operate as a reference to actions and allows, from my point of view, to conceptualize socialization as a conflictive process of social differentiation.

Keywords: *Socialization; Intersubjectivity; Differentiation; George Mead*

Introducción

La *socialización* ha sido una categoría privilegiada para explicar y comprender la producción del individuo social y ha aludido de manera especial al proceso de *adquisición de las reglas* que habilitan la participación en la vida socio-comunitaria. La preocupación sociológica tradicional ha sido, en general, la *reproducción del orden socio-cultural* por medio de la conformación de seres aptos para dar continuidad a un determinado sistema.[1] Mientras que desde la psicología, se ha buscado en la socialización un

[1] A su vez las perspectivas sociológicas sobre la *reproducción social* pueden diferenciarse según asuman una visión *naturalizada* de las relaciones sociales (el *statu quo* como punto de partida incuestionable) o según propongan una

concepto para referir al proceso mediante el cual el niño o la niña *adquiere las herramientas básica*s que le permitan participar en la vida social y establecer relaciones con otros miembros de su cultura o su grupo social.

Sin embargo, una vez asumida la centralidad de esta categoría hay diferencias en cuanto a la predominancia explicativa que es otorgada a diferentes factores en juego en el proceso socializador. Por un lado, se ha dado predominio a la *inducción social* como mecanismo por medio del cual se impone un conjunto normativo-valorativo relativamente uniforme, que al ser internalizado constituye un individuo social coherente y predecible. Mientras que desde otras posiciones, con mayor o menor énfasis en procesos sociales e intersubjetivos, se ha primado la *actividad constructiva* del individuo en el proceso de internalización de lo socio-cultural.

Particularmente en Psicología, tal como señalan José Sánchez Medina, Paul Goudena y Virginia Martínez Lozano (2005), en los debates generados en torno al concepto de *socialización* se revelan las grandes discusiones paradigmáticas que atravesaron el desarrollo de la psicología evolutiva en las últimas décadas. De modo general y sin concebir ambas posturas como homogéneas, ubican, de un lado, perspectivas individualistas que limitan las posibilidades de socialización al nivel de desarrollo (especialmente cognitivo) que el niño o la niña haya alcanzado. Por otro lado, hay posiciones que ponen énfasis en los procesos sociales como generadores de la conciencia y de los procesos psicológicos en general.[2]

Como señala James Wertsch (1999) esta cuestión discutida en Psicología, está implicada en los debates más generales de las perspectivas en las ciencias humanas que involucran una distinción entre *individuo* y *sociedad*. Por un lado, se supone que la forma de comprender los fenómenos sociales empieza por los procesos psicológicos llevados a cabo por el individuo. Por otro lado, como crítica a esta forma de individualismo psicologista, autores como Vigotsky, Dewey o Mead no sólo proponían la necesidad de ir más allá del individuo aislado para entender la *acción* sino que formularon que se debe comenzar con una descripción de los fenómenos sociales para analizar el funcionamiento psíquico de los individuos.

En opinión de algunos psicólogos, la Psicología ha conceptualizado demasiado al sujeto y poco al medio y en la medida que el estudio se ha concentrado en lo mental como lo interno, resulta que el sujeto como unidad de análisis es, en cuanto interno, segregado y aislado (Del Río, y Álvarez, 1994). Autores como Jerome Bruner y Helen Haste (1990) y Eduardo Martí (1994) coinciden en señalar respecto al campo especifico de la psicología evolutiva que la visión dominante ha tendido a ignorar el contexto o a considerarlo poco problemático en la explicación de los cambios de conducta que aparecen en el individuo a lo largo de su desarrollo.

Asimismo, en el campo de la Psicología Social hay quienes han dirigido fuertes críticas hacia la dicotomía individuo/sociedad por la cual se fundan esos términos, en palabras de Serge Moscovici (1985), como autónomos y constituyendo una realidad propia. Las objeciones más fuertes apuntan a la posición que toma al individuo como unidad de análisis y al *psicologismo* derivado que pretende explicar

lectura *crítica,* que acentúa cómo la socialización reproduce las desigualdades e inequidades existentes.

[2] En relación con estas posiciones hay quienes sostienen que el punto de vista psicoanalítico es dialéctico. Según la lectura que hace Néstor Roselli (1983) del concepto freudiano de *identificación,* las “identificaciones socializantes” serían resultado de la relación entre los modelos sociales que le son ofrecidos al individuo y el narcisismo, como primera forma de pulsión libidinal. De ahí que el individuo no se identifica con todos los modelos sociales culturales que le son presentados.

fenómenos sociales en base a características puramente psicológicas (Domènech e Ibáñez, 1998). Se trata de un abordaje del individuo como generador soberano de su comportamiento en sociedad, donde "lo social" se ha reducido a la mera interacción entre individuos (Correa de Jesús, Figueroa y López, 1994). Es decir que se ha tendido a ver lo social como agregación de acciones e intenciones individuales sin explicar la génesis de tales acciones o intenciones.

Bien es cierto que la manera disyuntiva de plantearse la resolución de los fenómenos sociales ha ido cediendo considerablemente, con la perdida de cierta hegemonía del marco estructural-funcionalista en sociología y del individualismo en Filosofía. En las ciencias sociales y en la psicología contemporánea han entrado en crisis ciertos presupuestos filosóficos, tales como la escisión individuo y sociedad, interior y exterior o naturaleza y cultura. Actualmente es difícil encontrar una defensa de posiciones tan polarizadas, entre la coacción estructural y el desarrollo como elaboración meramente individual. No obstante no siempre resulta tan claro desde qué dimensiones y niveles de análisis es posible superar tales dicotomías.

En lo que respecta a la *socialización,* pese a ciertos usos limitativos y reductivos, que traslucen posiciones dicotómicas, considero que es una categoría productiva para situar la comprensión de los procesos de subjetivación. Por ello me interesa argumentar que la *intersubjetividad* es un nivel fértil para analizar fenómenos y comprender procesos que no se encuentran ni en los fenómenos macro sociales, ni en los individuos aislados de su contexto institucional y grupal. Para el abordaje de la socialización *la intersubjetividad es una unidad que permite desarrollar distintos niveles analíticos y analizar cómo operan factores en tensión en la trama de relaciones, en el marco de la acción cotidiana.*

En tal sentido, dentro del campo de la Psicología Social, el trabajo de George Mead es basal en cuanto a proponer una ontología de la intersubjetividad. Influido por los principios evolutivos de Darwin, es uno de los primeros autores en esforzarse por formular una teoría de la persona como emergente de una matriz de relaciones intersubjetivas y de proponer a la comunicación simbólica como mecanismo para su emergencia (Armistead, 1974/1983; Collins, 1988; Habermas, 1981/1990; 1992; Joas, 1993; 1987/1995; Sánchez de la Yncera, 1991; Páez, Morales, Valencia y Ursúa, 1992; Barnes, 2002; Muchinick, 2003).

Como señala Claude Dubar (1991), Mead ha sido el primero en describir - de manera coherente y argumentada –el proceso socializador como la construcción del sí mismo (*self)* en y por la interacción comunicativa con los otros y a través de las relaciones comunitarias y societarias que se instauran entre los socializadores y el socializado. El esquema de constitución de la persona está anclado en el proceso simbólico, en la medida en que los símbolos y signos estructuran disposiciones comportamentales. El niño o la niña puede conferir sentido a sus comportamientos a partir de las interpretaciones que recibe de los otros, cuando éstos reaccionan a sus actos. De esta manera va incorporando al campo de su experiencia las actitudes sociales - en un principio particulares, ligada a los otros significativos - que progresivamente se generalizan hasta incorporar las actitudes organizadas del grupo social, que es lo que introduce organización en la persona.

En este trabajo intentaré mostrar la fertilidad teórica de las proposiciones contenidas en la teoría de George Mead, mediante la evaluación crítica de algunos escritos del autor, al tiempo que consideraré diferentes interpretaciones de teóricos contemporáneos como Jeffrey Alexander (1988; 1987/1995), Randall Collins (1988), Jürgen Habermas (1981/1990; 1992), Hans Joas (1993; 1987/1995) e Ignacio Sánchez de la Yncera (1991). Sobre esta base mi propósito es resignificar la socialización como

categoría psicosocial, a partir de la acción intersubjetiva, instancia que pone en tensión la determinación que ejercen las coacciones del orden social y la contingencia y la capacidad organizadora del individuo, quien en la medida que se ajusta a ciertas estructuras sociales las convierte en parte de sí mismo.

Hay dos ejes que intento articular a lo largo del análisis en torno a las categorías de Mead: I. el *proceso simbólico* en el cual ancla la constitución de la persona, a través de los intercambios comunicativos en la acción intersubjetiva. II. la *pluralidad de perspectivas* que operan como referencia de las acciones y la diversificación de expectativas de comportamiento, lo que, en mi interpretación, abre a una conceptualización de la socialización como un proceso conflictivo de diferenciación social.

Algunas notas para pensar la categoría pragmatista de acción en conexión con la socialización

Dentro de la diversidad de pensadores pragmatistas, una línea común a ellos es el cuestionamiento a la dicotomía pensamiento-acción y el intento por superar la idea de acción como realización de fines determinados de antemano, sostenida por la Teoría de la Acción Racional. En cambio sostendrán que la definición de fines no es un acto de conciencia que tiene lugar por fuera del contexto de la actuación, ya que ubican el conjunto de funciones intelectuales de los individuos en términos continuos con su condición de organismos vivos sometidos a las demandas prácticas de un medio (Faerna, 1996). Dentro de este marco, la contribución distintiva de Mead es la investigación de los problemas de la *acción intersubjetiva,* aquella que implica que un actor es una fuente de estímulo para los otros y por ello tiene que prestar atención a sus formas de actuar pues éstas provocan reacciones en los demás y se convierten en condiciones para la continuación de sus propios actos (Joas, 1987/1995).

La teoría medeana se va constituyendo en el debate con las posiciones vigentes en el momento de su producción teórica (fines del siglo XIX y principios del XX), especialmente con el conductismo y el utilitarismo. Entre los cuestionamientos centrales que hace Mead se cuenta la objeción hacia las posiciones que adoptan como punto de partida explicativo al individuo como unidad en sí mismo, disociándolo de las demandas que enfrenta en su contexto de acción. Asimismo se opuso a la visión del ser humano como un mero "reactor" a estímulos suscitados por el entorno. Junto con John Dewey hacen una crítica a la idea de acción característica del *behaviorismo* tradicional, que la concibe a partir de tres fases: la estimulación externa, el procesamiento interno del estímulo y la reacción externa. En tal sentido la objeción principal se sustenta en que ésta perspectiva ha considerado a la acción, principalmente, como una conducta determinada por el ambiente. En contraposición, el punto fuerte de sus propuestas se asienta sobre la idea de la *acción autorregulada* (Joas, 1987/1995). Esto implica reconocer que la sensibilidad y actividad del organismo están tan genuinamente determinadas por el entorno material como por la autoconducción del organismo que puede indicarse a sí mismo, por medio de símbolos, las consecuencias de ciertos tipos de reacciones a determinados estímulos (Morris, 1957).

Aunque inscribe su Psicología Social dentro del marco del conductismo, establece una línea de ruptura con Watson por considerar que éste soslayó el estudio de las experiencias internas, aquellas que sólo son accesibles al individuo mismo:

> ...creo que Watson ha pasado por alto este aspecto de la conducta. Dentro del acto mismo existe un campo que no es externo, sino que pertenece al acto, y hay

> características de esa conducta orgánica interna que se revelan en nuestras actitudes, especialmente las relacionadas con el habla. (Mead, 1934/1957, p. 54).
>
> Estas observaciones generales tienen relación con nuestro ángulo de enfoque. Éste es conductista, pero, a diferencia del conductismo watsoniano, reconoce las partes del acto que no aparecen a la observación externa, y pone el acento sobre el acto del individuo humano en su situación social natural. (Mead, 1934/1957, p. 55).

Sitúa así el estudio de la experiencia subjetiva en el marco de la experiencia social, pero no mantiene un dualismo paralelista ya que sostiene que la vivencia subjetiva y la conducta observable son parte del mismo proceso, el de la acción simbólicamente orientada.

Esta perspectiva tendrá importancia crucial en el trabajo posterior de Herbert Blumer, quien acuñó el término *interaccionismo simbólico.* La idea de *acción significativamente orientada* subyace a lo que el autor denomina como las tres premisas de este enfoque: a) "…el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él." b) "…el significado de éstas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo." c) "…los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso." (Blumer, 1969/1982, p. 6).

La otra cuestión que aparece como relevante entre los presupuestos de Mead es la formulación de una tesis anti-individualista. El autor se opone a la posición dominante en su época consistente en explicar lo social en términos de las conductas de los individuos que lo constituyen (Mead, 1909; 1934/1957), que tantas objeciones ha recibido en las versiones críticas de la Psicología Social contemporánea. En cambio propone analizar dentro del todo social constituido por una compleja actividad grupal, la conducta de cada uno de los individuos que lo componen:

> ...intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él. Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (individuo), no la parte al todo. (Mead, 1934/1957, p. 54).

Si bien esta posición no va a ser dominante en los inicios de la disciplina, ya que ha prevalecido la tendencia a ver lo social como agregación de acciones e intenciones individuales, al menos sienta las bases para elaborar una ontología más compleja de lo social. A través de la acción intersubjetiva otorga centralidad a la impronta social en la constitución de la persona, sin descuidar los aspectos subjetivos percibidos en la experiencia.

En conexión con este nivel intersubjetivo aparece la categoría de socialización. Claude Dubar (1991) sostiene que Mead ha sido el primero en describir de manera coherente y argumentada el proceso socializador como construcción del *self* en y por la interacción comunicativa con los otros y a través de las relaciones comunitarias y societarias que se instauran entre los socializadores y el socializado.[3]

[3] Nosnik (1986) señala que en castellano no existe un equivalente que refleje exactamente la riqueza del concepto *self*. Algunos mantienen la nominación en su idioma original y otros lo traducen como "persona". Para el autor sólo con Mead empezamos a hablar del *self* como de una noción psicosocial que mantiene esta doble dimensión (psicológica y social). Uno de los aspectos que definen al *self* es la capacidad de ser objeto de sí mismo, es decir, el individuo es capaz de auto-percibirse y conducirse en la acción social a partir de la observación e interpretación de

El cometido de integrar en una misma explicación, por medio de la socialización, el *surgimiento de las normas* con la *constitución de la persona* es una de las líneas re-interpretadas y profundizadas por Jurgen Habermas (1981/1990; 1992), quien enfatiza para ello el desarrollo de las interacciones comunicativas. Este filósofo intenta desentrañar el progresivo pasaje de un modo de comportamiento ligado a los repertorios instintivos, pasando por una regulación pre-lingüística (empleo de gestos), hacia la constitución de regulaciones dependientes de la comunicación lingüística. En este proceso ubica la clave para entender la constitución del comportamiento regido por normas y la formación de la identidad por medio de la adquisición de las cualificaciones necesarias para participar en interacciones normativas. Señala que la internalización de las normas conlleva una re-estructuración simbólica de las disposiciones comportamentales.[4]

Sin embargo, mi propia evaluación me hace juzgar que no se ha explorado cabalmente cómo la perspectiva de Mead sobre la socialización pone fructíferamente en tensión factores concernientes a la *integración* y *cohesión* – cómo se ajusta el individuo a ciertas estructuras sociales y las convierte en parte de sí mismo - con el tratamiento de la *diferenciación social*. Mead propuso que el *sentido de sí mismo/a* se va moldeando a partir de las perspectivas particulares de otros miembros de grupos sociales cercanos así como desde la perspectiva generalizada de la comunidad social a la cual se pertenece. Esto es, el individuo se experimenta a sí mismo a partir de las perspectivas de los otros concretos como de un "otro generalizado". Con lo cual está considerando la diversidad de expectativas de comportamiento pero que operan a partir de cierta idea de un todo social.

En consecuencia con lo dicho, creo que son útiles las categorías normativas en Mead: juego y juego organizado, otro generalizado, *role taking* y las dos fases de la persona - "yo" y "mí" - en conexión con el concepto de acción. Desde allí encuentro la apertura para comprender la socialización a partir de las experiencias que vivencía el individuo entre una variedad de tendencias o "impulsos" en conflicto. Mead entiende el desarrollo en este sentido, como producto de las situaciones problemáticas que el/la niño/a enfrenta y que lo/la obligan a considerar la aparición de intereses distintos y constituir nuevos modos de acción (Barnes, 2002).

En lo que sigue estableceré algunas relaciones entre la *acción intersubjetiva* y las categorías normativas que explican la socialización. Estas conexiones permitirán elaborar una perspectiva que contempla tanto la determinación que ejerce las coacciones del orden social como la contingencia y la capacidad organizadora de los individuos. Al mismo tiempo justificaré que estas categorías constituyen un esquema productivo para articular dimensiones de diferenciación social en la constitución de la persona ya que contemplan la pluralidad de referencias y perspectivas de acción.

los actos de los demás y de los suyos propios.

[4] Tanto Joas (1993) como Sánchez de la Yncera (1991) son un tanto críticos con Habermas porque consideran que sumerge de forma excesivamente directa la teoría medeana de la comunicación en el marco de la "teoría de la acción comunicativa", lingüistizándola en exceso, con lo cual reduce la intersubjetividad a formas lingüísticas. Aunque encuentro atendible tal objeción, considero que el filósofo alemán sistematiza rigurosamente la teoría de Mead y hace contribuciones relevantes para avanzar en la elaboración de un esquema psicosocial de lectura de las interacciones socializantes.

La acción y el role taking como mecanismo implicado en el surgimiento del otro generalizado

En términos del proceso socializador, Mead se basa en un modelo que apela a las formas relacionales características del *play* (juego) y el *game* (juego organizado) para explicar el *desarrollo de la orientación de las acciones*. En el primero, la acción está dirigida por expectativas particularistas de comportamiento que sólo tienen validez para una determinada situación de interacción. Mientras que en el segundo momento la acción se orienta por expectativas de comportamiento generalizadas que cobran validez normativa:

> La diferencia fundamental que existe entre el deporte y el juego está en que, en el primero, el niño tiene que tener la actitud de todos los demás que están involucrados en el juego mismo. Las actitudes de los demás jugadores que cada participante debe asumir, se organizan en una especie de unidad y es precisamente la organización la que controla la reacción del individuo. (...) Tenemos entonces un 'otro' que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. (Mead, 1934/1957, p. 184).

Simultáneamente, este modelo es usado por el autor para explicar el *desarrollo social de la persona*. Mead dirá que el niño pequeño, a diferencia del adulto, no está organizado aún, es fluctuante y cambiante. Por ello el modo relacional característico de la infancia temprana es el *juego* en el cual hay una sucesión de un papel tras otro y lo que se hace en un momento no determina lo que se hará en el siguiente. Puede advertirse una idea similar en Piaget (1934/1984) quien ha caracterizado una etapa de la vida infantil en la cual domina la ausencia de continuidad y dirección en la sucesión de las conductas, es decir que la acción infantil no ha sido transformada por las reglas y las normas, las que permanecen "externas" al/la pequeño/a.

Como subraya Alexander (1987/1995), en la etapa del *play* su captación de otros individuos aún no se ha generalizado. En cambio, en el *game* las diferentes actitudes que asume un/a chico/a están organizadas y esa organización ejerce un control definido sobre su acción:

> En la primera de dichas etapas, la persona individual está constituida simplemente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos hacia el individuo y de las actitudes de los unos hacia los otros, en los actos sociales específicos en que aquel participa con ellos. Pero en la segunda etapa del completo desarrollo de la persona del individuo, esta persona está constituida, no sólo por una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo, al cual pertenece. Estas actitudes sociales o de grupo son incorporadas al campo de la experiencia directa del individuo e incluidas como elementos en la estructura o constitución de su persona, del mismo modo que las actitudes de otros individuos particulares; y el individuo llega a ellas, o logra adoptarlas, gracias a que organiza y luego generaliza las actitudes de otros individuos particulares en términos de sus significaciones e inferencias sociales organizadas. De tal modo la persona llega a su pleno desarrollo organizando esas actitudes individuales de otros en las actitudes organizadas sociales o de grupo y, de esa manera, se convierte en un reflejo individual

> del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo en la que ella y los otros están involucrados. (Mead, 1934/1957, p. 188).

En este pensador pragmatista la *adopción de la actitud del otro* o *role taking* es el mecanismo que explica la incorporación de las actitudes sociales a la experiencia. Mediante la participación en los intercambios sociales el individuo se convierte en un "objeto para sí mismo" porque se descubre anticipando las actitudes de los otros que están implicados en su acción y ajustando su respuesta acorde a ello. Es decir que uno anticipa lo que el otro haría en respuesta a uno mismo y ajusta su propia acción; a su vez el otro hace lo propio. Esto ubica de lleno al *role taking,* como mecanismo socializador, en el campo de la interacción social. Puede notarse que las ideas de *convertirse en un objeto para sí*, *anticipación* y *ajuste* están ligadas con la concepción de acción autorregulada según la cual el actor tiene que prestar atención a su actuación pues ésta genera reacciones en el otro y se convierten en condiciones para la continuación de sus propios actos.

Hay que destacar que cuando se habla de *actitud* en el planteo de Mead se está aludiendo a un conjunto de reacciones que llevan implícita la significación de las cosas o situaciones hacia las cuales reaccionamos. La reacción de un individuo al gesto de otro conlleva la significación que hace de ese gesto (concepto éste que refiere a los movimientos y expresiones que realizan las personas, incluido el lenguaje). Aunque no debe pensarse, tal como apunta Alexander (1987/1995), que el significado es generado o descansa en la manipulación del individuo. Más bien se apunta a integrar la contingencia de la acción individual con el orden simbólico social.

Habermas (1981/1990) describe la operatoria del *role taking* desde la perspectiva de un niño (A) que se está socializando. Dados dos organismos en interacción, A emite un gesto que cobra significado para B, quien reacciona a ese gesto y esa reacción es una expresión de cómo interpreta el gesto de A. Cuando A realiza un gesto porque anticipa la reacción de B (y con ello la interpretación que éste hace del gesto), puede decirse que ha *adoptado la actitud del otro.* En la medida en que la reacción comportamental de un individuo (B) al gesto del otro (A) expresa su interpretación de ese gesto, el segundo organismo (B) aparece como un intérprete del comportamiento del primero (A).

Como pensaba Mead, el niño o la niña puede conferir sentido a sus comportamientos a partir de las interpretaciones que recibe de los otros, cuando éstos reaccionan a sus actos: "De modo que el niño puede pensar acerca de su conducta como buena o mala solamente cuando él reacciona a sus propios actos en las palabras que recuerda de sus padres" (Mead, 1913, p. 377). Más tarde, este proceso se desarrolla en el escenario interior del pensamiento donde opera como un "coro de voces". Pero el mecanismo permanece social. Así es como el núcleo duro de la socialidad, en términos de Miquel Domènech, Lupicinio Iñiguez y Javier Tirado (2003), radica en que accedemos al sentido de nuestros actos desde el punto de vista que ofrece el "otro".

Esta idea del *coro de voces* o de un *diálogo internalizado* será central para articular los procesos de *diferenciación* con la socialización, porque las expectativas de comportamiento sobre cada uno/a en una situación están relacionadas con las inscripciones múltiples dadas por las agrupaciones concretas de participación y las clases abstractas de referencia. De modo que en diferentes situaciones sociales puede haber expectativas sobre alguien para que se comporte como niño o como adulto, como alumno o como docente, como varón o como mujer, como miembro de un determinado grupo social, etcétera.

Ahora bien, la explicación de Mead acerca del surgimiento normativo en relación al *role taking* se asienta en relaciones simétricas, del niño con sus compañeros de juego o de dos participantes con iguales competencias en el proceso comunicativo. Es Habermas (1981/1990) quien introduce la consideración de la asimetría en este proceso.

El filósofo alemán analiza la emergencia de las normas desde la perspectiva de un niño A, quien no dispone de las competencias para actuar normativamente de que dispone la persona B con quien A interactúa. El mecanismo de la adopción de la actitud del otro no opera sólo sobre las expectativas de comportamiento sino también sobre las sanciones de las que B avisa cuando emite imperativos frente a A. Éste, en sus experiencias, aprende a captar la conexión entre el cumplimiento de un imperativo y la satisfacción del interés correspondiente (evitar la sanción y simultáneamente satisfacer un interés de B).

El cumplimiento de imperativos no sólo es una cuestión que se liga con sanciones positivas o negativas sino que se da en el marco de los cuidados que A recibe de B, por lo tanto, en el contexto de satisfacción de sus propias necesidades. Esta interacción socializadora se caracteriza por una diferente competencia y gradiente de autoridad. B domina un lenguaje proposicionalmente diferenciado y desempeña un rol social (madre, padre, abuela, educador) provisto de autoridad. El niño A sólo puede participar en interacciones simbólicamente mediadas y ha aprendido a expresar deseos y necesidades y a entender imperativos. En un principio, las expectativas de comportamiento contenidas en los imperativos aparecen ante A como algo externo, tras lo cual está la autoridad de las personas de referencia.

De modo que A y B parten de una desigual distribución de medios de sanción y B no sólo vincula el anuncio de imperativos a posibles sanciones sino a la expectativa generalizada de que A, en atención a los cuidados que recibe de B, se muestre obediente. A anticipa esta amenaza y al obedecer el imperativo de B, hace suya esta actitud de B hacia él. Esta es la base de la internalización de actitudes y por lo tanto de la interiorización de expectativas particularistas de comportamiento.

Esta etapa de internalización de las actitudes de los otros particulares supone un proceso progresivo de ampliación según el cual el infante empieza anticipando las reacciones conductuales del otro concreto hasta llegar a anticipar, no ya los comportamientos, sino las expectativas comportamentales del alter. Pero recién se puede hablar del ingreso a una etapa de acción dirigida por normas cuando las expectativas de comportamiento se abstraen de las personas concretas de referencia y se generalizan. Esto es lo que expresa la categoría medeana de *otro generalizado*:

> Tenemos entonces un “otro” que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. La comunidad o grupo social organizado que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad... (…) es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales; porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo. (Mead, 1934/1957, pp. 184-185).

La instauración del otro generalizado, en la medida que representa una organización definida de la comunidad (la serie de actitudes organizadas de los otros), incluye un factor de determinación en la persona. Es la fase que Mead ha llamado el “mi”:

> Las actitudes de los otros, que uno adopta en cuanto afectan su propia conducta, constituyen el "mi"... (...) Supongamos que se trata de una situación social que tiene que resolver. Se ve a sí mismo desde el punto de vista de uno u otro individuo del grupo. Estos individuos, relacionados todos juntos, le confieren cierta persona. (Mead, 1934/1957, p. 203).

El "mi" es una instancia que designa el sistema de control de los comportamientos construido por el/la niño/a, al adoptar frente a sí mismo las expectativas del *otro generalizado.* El individuo puede regular su participación en el acto social porque dispone para sí de los papeles de los otros involucrados en la actividad común. Tal incorporación de las actitudes del grupo social introduce *organización* en la persona. Mead propone que:

> …en la medida en que el individuo despierta en sí las actitudes de los otros, surge un grupo de reacciones organizadas. Y el que logre tener conciencia de sí se debe a la capacidad del individuo para adoptar las actitudes de esos otros en la medida en que éstos pueden ser organizados. La adopción de todas esas series de actitudes organizadas le proporcionan su "mi"; esa es la persona de la cual tiene conciencia. (Mead, 1934/1957, p. 203).

Esta parte de la teoría de Mead - influenciada por las ideas de Williams James sobre el *self* y de Cooley sobre el "yo reflejo" o "imagen en espejo" - tiene que ver con su intención de explicar la transformación de la individualidad biológica en persona con conciencia de sí en términos de las conductas organizadas del grupo y a lo largo de las sucesivas experiencias sociales. Tal conversión es inseparable de la emergencia normativa, ya que no sólo las actitudes de los otros particulares sino la organización de actitudes sociales del otro generalizado (las normas), al ser incorporadas al campo de experiencia del individuo quedan incluidas como parte de la constitución de su persona.

En términos habermasianos se podría decir que el ingreso a una etapa de *acción dirigida por normas* implica que el simbolismo ha penetrado las motivaciones y el repertorio comportamental, ha creado orientaciones subjetivas y sistemas suprasubjetivos de orientación. Esto es, la adopción de expectativas de comportamientos normadas (que corresponde al *game* o juego organizado) constituye esquemas de comportamiento re-estructurados simbólicamente por el lenguaje (Habermas, 1981/1990). [5]

Hay acá una idea de totalidad – el otro generalizado – que opera como contexto de significación de las acciones individuales. Desde esta instancia de referencia el *hacer* del niño o la niña va siendo *significado.* Es interesante esta idea porque permite destacar una cuestión relevante respecto a la socialización: el/la niño/la va entrando progresivamente en procesos en los cuales su comportamiento pasa a ser significado en función de cierto todo. Aunque las reacciones frente a la cualificación que recibe de su totalidad contextual pueden ser infinitas.

Sintetizando el planteo, se puede decir que la instancia del "mi" propuesta por Mead:

[5] En *Teoría de la acción comunicativa,* Habermas (1981/1990) intenta reconstruir el camino que traza Mead para dar cuenta de la emergencia normativa desde una perspectiva ontogenética. Describe un proceso progresivo que va desde un tipo de interacción inicial regulada básicamente por el instinto y mediada por gestos, pasando por una etapa de interacción mediada simbólicamente en términos de un lenguaje de señales (emisiones dependientes del contexto), que quiebra los complejos funcionales del comportamiento animal, hasta llegar al habla proposicionalmente diferenciada, que es ya el ingreso a una etapa de interacción regida por normas.

1. representa al grupo de reacciones sociales organizadas, o sea, normadas y
2. éstas reacciones o expectativas sociales proveen organización en el proceso de formación del individuo (significan o cualifican sus acciones como partes de un cierto todo).

Pero el planteo no se agota acá ya que Mead diferencia el "yo" del "mi" de un actor y con ello introduce la contingencia en la acción.

El "yo" frente al "mí"

El "yo" es en Mead una fase del *self* que refiere a un principio de la acción, como reacción a las actitudes de los otros que permite la novedad en la situación. La respuesta o la posición que cada quien tomará no es algo que pueda determinarse de antemano, hay un margen de incertidumbre en la acción y eso es lo que constituye el "yo":

> El individuo reacciona constantemente a dicha comunidad organizada, expresándose a sí mismo (...) el hecho de que tengan que actuar de cierta manera común, no les priva de originalidad. El lenguaje común existe, pero se hace un distinto empleo del mismo en cada nuevo contacto entre personas; el elemento de novedad de la reconstrucción se da gracias a la reacción de los individuos hacia el grupo al cual pertenece. (Mead, 1934/1957, pp. 222-223).

Mead sostiene que el "yo" y el "mi" son esenciales para la plena expresión de la persona y el predominio de uno u otro depende de la situación, ya que los concibe en relación a la *acción en curso*. Es necesario adoptar la actitud de los otros de un grupo a fin de pertenecer a la comunidad pero la reacción constante a las actitudes sociales cambia en ese proceso a la comunidad misma a la cual se pertenece, aunque tales cambios sean pequeños y triviales.

Alexander señala que las restricciones normativas sobre la acción están en continuo proceso de adaptación y cambio. Si bien los cambios que introduce la contingencia de la acción están lejos usualmente de exceder el impacto de la normativa colectiva, son, no obstante, innovaciones singulares. Sostiene este sociólogo:

> En la medida que Mead separó "actitud" de "respuesta" – sin, en otras palabras, reducir una a la otra – hizo una contribución fundamental a la integración de la fenomenología individualista y colectivista, y haciendo esto elaboró significativamente cómo la contingencia se incorpora en todo momento en el orden colectivo. (Alexander, 1988, p. 249).

De este modo, el orden colectivo o las "reacciones sociales organizadas" introducen condiciones restrictivas y coercitivas. Pero la contingencia hace pensar que cada quien re-elabora activamente las perspectivas normativas socio-comunitarias, en el seno de los grupos inmediatos de participación. Esto es, la relación entre el "mi" y el "yo" propone una tensión entre una instancia de la persona que se identifica con un grupo social y una instancia que representa la posibilidad de apropiación de un rol activo y particular que reconstruye la comunidad: "La persona es esencialmente un proceso social que se lleva a cabo, con esas dos fases distinguibles. Si no tuviese dichas dos fases, no podría existir la responsabilidad consciente, y no habría nada nuevo en la experiencia." (Mead, 1934/1957, p. 205).

La instancia del yo debe ser ubicada en el contexto más amplio de la preocupación de Mead por el tema de la emergencia, del acontecer no sujeto a predicción visto como acontecimientos cuya aparición comporta readaptaciones y reorganización en el contexto en el cual aparecen. En términos de Sánchez de la Yncera (1991), esto significa que todo acontecimiento aporta consigo una perspectiva nueva, que implica una historia y un futuro de posibilidades abiertas desde su novedad. Mientras que Habermas (1992) señala que la instancia del "yo", que se constituye sobre el "mi", apunta a representar la elevación del sí mismo por encima del individuo institucionalizado. Por más regido por normas que esté el comportamiento a nadie se le puede quitar la iniciativa, lo que significa, sencillamente, poder iniciar algo nuevo.

Este aspecto de la teoría de Mead se encuentra en el pensamiento de interaccionistas como Anselm Strauss (1977), quien recupera del pragmatismo, para el enfoque de la interacción simbólica, la importancia de la visión abierta y en parte imprevisible de los acontecimientos. Si bien la interacción está guiada por reglas sus resultados no pueden ser determinados de antemano. Strauss diferencia entre la definición social e institucional del rol y su interpretación. Esta distinción está aludiendo a la dificultad de pensar en definiciones completas y exhaustivas de roles, ya que los participantes de una situación interpretan definiciones difusas de los mismos y allí se juega la importancia del campo de la intersubjetividad.

También en la microsociología de Erving Goffman se revela la influencia de esta perspectiva, especialmente cuando el sociólogo canadiense sostiene que la internalización de un rol comporta la posibilidad de su distanciamiento. De hecho, una de las facetas más interesantes de su trabajo investigativo es el análisis de una gama amplia de comportamientos en distintos establecimientos sociales que indican la negación de los individuos a aceptar las definiciones de sí que llevan implícitas las prescripciones de roles. Aún en el marco de instituciones totales fuertemente restrictivas, como la cárcel o el hospital psiquiátrico, no deja de rastrear aquellos recursos que revelan un margen de autonomía en los individuos (Goffman, 1961/2004).

Finalmente me interesa destacar la conexión entre el "yo", como instancia de la persona que reacciona ante el "mi", con la idea según la cual el individuo socializado está siempre actuando de maneras constitutivas. Es decir que no todo comportamiento normativamente orientado se explica como producto de la internalización que ocurre en un punto definido del tiempo y desde allí opera sus efectos. Bien es cierto que el impacto socializante radica en que las reglas, al ser incorporadas al campo de la experiencia, generan un sistema de expectativas de comportamiento. Pero ningún conjunto dado de reglas puede remitirse de antemano a cada posible clase de acontecimientos. En la etnometodología de Harold Garfinkel (1967/2006) encontramos está preocupación. Para este autor, hay un trasfondo común que usamos como esquema de interpretación pero los actores están continuamente interpretando las situaciones en las que se aplica tal o cual regla y este es un componente de toda conducta socialmente organizada. Más que conformarse con la idea de que los actores siguen reglas a Garfinkel le interesa investigar cómo los actores identifican una ocasión en la que se aplica tal o cual regla.

Sin embargo, puede pensarse también que en la circulación de la teoría de Mead, el "mi" y el "yo" han perdido el dinamismo que supone entenderlos como fases de la persona cuyo predominio adviene en relación a la *acción en curso*. Esta interpretación surge al considerar, siguiendo a Randall Collins (1988), que la teoría medeana ha dado lugar a dos enfoques: la Escuela de Iowa que subraya el aspecto

determinado de la conducta y la Escuela de Chicago que ha acentuado la cualidad emergente, situacional y negociadora de la sociedad como producto de la libertad humana.

Socialización y diferenciación social: la pluralidad de perspectivas

Por momentos - aunque no con mucha frecuencia – aparece en *Mind, Self and Society,* un sentido del "mi" como un *resultado,* como instancia que refleja ciertos valores comunes de la sociedad, es esencialmente un miembro del grupo social, "sus valores son los valores que pertenecen a la sociedad" (Mead, 1934/1957, p. 237). Esto trasluce cierta homogeneidad valorativa. Entonces, si el "mi" es una vía de estructuración de la persona, quedaría desdibujado el lugar de las diferenciaciones sociales que son formantes del individuo en función de su adscripción a múltiples categorías de pertenencia (sexuales, de clase, generacionales, étnicas, religiosas u otras).

Sin embargo, en la obra de Mead aparece otra línea de sentido para entender el "mi" y esta refiere a un *proceso.* Lo piensa como la posibilidad de verse a sí mismo "desde el punto de vista de uno u otro individuo del grupo" (1934/1957, p. 203). El sujeto emergente del proceso socializador toma lo que las personas de referencia esperan de él e integra las expectativas diversas y aún contradictorias por medio de la abstracción, proceso necesario además para la *universalización de actitudes*. En conexión con esta mirada del "mi", el "yo" opera como un centro para la dirección de la conducta del individuo, que se maneja con expectativas normativas diversificadas y en tensión (Habermas, 1992).

Randall Collins (1988) propone que el *sí mismo* es una configuración que supone una relación entre el *yo,* el *mi* y el *otro generalizado*, la cual es analizada en relación al planteo de Mead del pensamiento como conversación interiorizada, que envuelve el rápido intercambio de puntos de vista. Hay una cita de Mead que sintetiza esta idea: "Cuando, sin embargo, aparece un problema esencial, hay cierta desintegración en esta organización y aparecen diferentes tendencias en el pensamiento reflexivo como diferentes voces en conflicto unas con otras." (Mead, 1913, p. 378).

El *otro generalizado* opera como una audiencia para los "mi" alternativos y juzga los resultados de una serie de acciones adelantadas imaginariamente para así seguir un curso alternativo entre ellas. Este proceso básico nos orienta en una acción social. A su vez, el *yo* pone a prueba mentalmente diferentes versiones del *mi* para ver cómo se coordinan con los intentos de las personas con quienes estamos interactuando. Pero esta puesta a prueba de posibles actitudes es hecha bajo los ojos del *otro generalizado* que actúa como *observador* y *juez.* Así, el pensamiento es una interacción entre estas partes del *self*. Aunque Mead sostiene que la reacción a un gesto se da casi siempre de inmediato y de forma no consciente, considera que dentro del contexto del acto –de modo consciente o inconsciente – se realizan ensayos, se exploran las consecuencias de tal o cual respuesta y sólo se responde después de algunas de estas pruebas mentales anticipatorias.

Cabe puntualizar entonces que el "mi" es una instancia que representa la posibilidad de adopción de expectativas de comportamiento diversas. Recordemos que en la formación del *self* el individuo llega a pensarse a sí mismo y a conferir sentido a sus actos a partir de las perspectivas particulares de otros miembros del mismo grupo social así como desde la perspectiva generalizada de una comunidad social. Las mismas aparecen en un curso de acción, ante las situaciones problemáticas que el individuo enfrenta y lo obligan a considerar pluralidad de puntos de vistas. Esto permite comprender la socialización a partir de experiencias inscriptas en una pluralidad de perspectivas.

Siguiendo con esta línea, puede decirse entonces que el todo social al que Mead le concede prioridad lógica en la constitución de la persona ("el todo es anterior a la parte") no es una unidad homogénea. El *otro generalizado* representa la generalización de actitudes del grupo social o sociedad organizada, de modo que se constituyen en un cierto *todo*. Pero el todo tiene partes. En el planteo de Mead esto aparece en la idea según la cual en las sociedades complejas se ponen en relación sub-grupos concretos (funcionalmente definidos) y clases abstractas. Cada individuo pertenece a algunas de estas agrupaciones y clases con lo cual entra en una serie definida de relaciones con los otros incluidos o no en ellas. De este cruce de múltiples instancias de referencia y pertenencia se deriva un cruce también de demandas y expectativas.

Aunque en Mead no están claramente articuladas la multiplicidad de perspectivas y expectativas de acción con condiciones socio-culturales que, en sociedades desiguales, introducen principios de diferenciación (y jerarquización) entre los grupos. Algo de esto está esbozado en Peter Berger y Thomas Luckmann (1994), cuando retoman algunas categorías de Mead para formular su planteo en torno a la socialización. Sostienen los autores que la absorción del mundo que realiza el/la pequeño/a en su relación con sus "otros cercanos" está filtrada por las actitudes de éstos y este filtro depende tanto de su *posición en la estructura social* como de sus particularidades biográficas. Los autores sostienen:

> ...el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrática que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). (Berger y Luckmann, 1994, p. 167).

Excurso final sobre la perspectiva adoptada

La razón para reconsiderar las categorías de Mead es que ofrecen un modelo psicosocial que permite integrar distintas dimensiones de la socialización como proceso de subjetivación. En primer lugar quiero destacar como relevante la idea del "foro" social que sirve como escenario de constitución del *self,* el cual se define por la capacidad de ser objeto de sí mismo, de auto-percibirse y conducirse en la acción social a partir de la interpretación de los actos de los demás y de los suyos propios. Esta interacción consigo mismo, como aclara Blumer (1969/1982), no es una interacción entre dos o más partes de un sistema psicológico sino que es de índole social, es una forma de comunicación consigo mismo formulándose indicaciones desde distintas perspectivas y respondiendo a las mismas.

Desde este modelo propone que la atribución de sentido a nuestros actos se realiza siempre en diálogo con – o contra – las perspectivas de los otros. Este formato de conversación que en un comienzo constituye una estructura externa, se subjetiviza, permaneciendo como proceso interno en la orientación de nuestras acciones. De este modo, en palabras del filósofo comunitarista Charles Taylor:

> ...la génesis de la mente humana no es monológica – no es algo que la persona logra por sí misma – sino dialógica. Además, no se trata sólo de un hecho acerca de la génesis, que más tarde podamos olvidar. (…) Definimos nuestra identidad siempre en diálogo con – a veces en lucha contra – lo que nuestros otros significativos quieren ver en nosotros (1997, p. 299).

En segundo lugar, me interesa remarcar que el intercambio de puntos de vista incluye la perspectiva del *otro concreto* y del *otro generalizado*. Puede pensarse que para Mead la persona es una individualidad fragmentada como resultado de su pertenencia a diferentes grupos y su inscripción en múltiples categorías sociales. Sin embargo, esta diversidad de perspectivas incorporadas opera a partir de cierta unidad, sin lo cual sería difícil pensar las posibilidades de vida socio-comunitaria. Recordemos que el *otro generalizado* es una instancia que contiene la organización de las actitudes sociales, lo que incluye tanto las de los grupos cercanos de referencia como las de una comunidad social más amplia. Es desde esta concepción que aparece como instancia de juicio y observación de las situaciones particulares por lo cual se constituye en una referencia para evaluar entre alternativas de acción.

En otros términos, el *otro generalizado* -como representación del todo social- expresa la posibilidad de tener una comunidad ampliada de referencia lo que alude a cierta trascendencia de una situación particular e introduce un elemento de universalidad. Pero no en el sentido de una jerarquía de valores eterna, fuera de las situaciones, tal como señala Claudio Viale (2005), sino que es pensado con relación a la necesidad de constituir una comunidad moral capaz de resolver los problemas que le aparecen. De este modo, en nuestros juicios, decisiones o alternativas de acción disponemos tanto de la perspectiva de un grupo particular como de una comunidad o grupo social organizado como un todo, que opera como marco más amplio de referencia desde el cual juzgar las consecuencias posibles de nuestras acciones no sólo para los otros cercanos, con quienes tenemos lazos vinculares sino también para los otros anónimos que pertenecen a una comunidad social ampliada.

En tercer lugar, la definición del “yo” como principio organizador de la acción evita reducir al individuo a un reflejo de las definiciones y expectativas de los demás, aunque sí su acción se constituye a partir de las expectativas anticipadas sobre las actitudes de estos otros. Esto, a mi juicio, es una alternativa a las posiciones deterministas. Pero a su vez no nos hace caer en la idea de un actor que puede posicionarse socialmente según su singularidad subjetiva ni manipular sin restricciones los símbolos. Porque el planteo considera que el *sistema simbólico supraindividual,* incorporado a la experiencia, es el que provee las múltiples perspectivas que entran en dialogo en la situación concreta.

De modo que la intersubjetividad sería pensada como un nivel *mediacional entre los significados sociales y la propia experiencia.* En este espacio intersticial son claves las interpretaciones de los “otros” que ofrecen un horizonte de sentido en el cual pueden anclar las motivaciones para el propio comportamiento. En el proceso continuo de expresión de la propia subjetividad y de acceso a las significaciones del otro, por medio de los gestos que simbolizan la experiencia, se aprende a efectuar ajustes recíprocos de las acciones en función de la interpretación de gestos. Sin embargo, la intersubjetividad también es un espacio de emergencia de acontecimientos que no se ajustan a lo esperable o que aún alineándose con lo esperado producen algún *desplazamiento*.

Tras haber remarcado algunos aspectos prolíficos de la teoría de Mead para resignificar la socialización como categoría psicosocial, cabe ahora estimar algunas limitaciones en su esquema teórico. De un modo algo simplificado, voy a tratar las críticas al pensamiento del autor reuniéndolas en dos líneas. Por un lado, se encuentran aquellas objeciones que señalan que Mead se ha limitado a los fenómenos de inmediatez interpersonal y ha soslayado cuestiones relativas a la estructura social; en estrecha conexión con esta objeción aparece otra que señala el ideal armónico de la sociedad que trasluce en el pensador pragmatista. Por otro lado, hay aspectos problemáticos en términos de una teorización que incluye la

subjetividad, más específicamente se trata de cierta minimización de la dimensión afectiva en la acción intersubjetiva.

Respecto a la primera cuestión, hay quienes objetan que la visión de la sociedad que subyace en la obra de Mead es limitada en cuanto a la consideración del *conflicto*. Randall Collins (1988) abonaría esta posición ya que sostiene que para Mead el proceso social es básicamente armonioso y en ello se visualiza la influencia de su predecesor, Cooley, quien desde un punto de vista ingenuo sostenía que como el individuo es parte de la sociedad no puede hacer nada en contra de ella. La vida social se desarrolla llanamente porque la gente conoce los roles complementarios y los internaliza, como si *tomar el rol del otro* fuera un asunto fácil y rutinario.

Cabe al respecto hacer dos consideraciones. Por un lado, es cierto que Mead estaba preocupado por la cohesión social y aquello que es común a la experiencia de todos, aunque creo haber mostrado que los procesos de diversificación y diferenciación han ocupado un lugar relevante en su teoría. Las perspectivas múltiples que operan como referencia de nuestras acciones y las variadas coordenadas identificatorias constituidas en el cruce de las agrupaciones concretas de participación y las clases abstractas de referencia (el "foro social" como escenario de constitución de la persona), admiten un lugar significativo para el conflicto en el proceso socializador. Por otro lado, podemos ligar la visión social armónica que Collins le atribuye a Mead con su posición "optimista" acerca de las posibilidades de la sociedad democrática. Sin duda apostaba a las potencialidades del universo de raciocinio y la comunicación para constituir nuevas posibilidades de acción moral y no consideró lo suficiente las posibles restricciones a este proceso de construcción de referencia ampliada (más allá de los grupos particulares). Subyace la idea de una humanidad idealizada detrás de una referencia concreta.[6]

Lo dicho se relaciona directamente con la objeción que proviene de Joas (1987/1995), quien considera que una limitación importante en la teoría del autor pragmatista es que soslaya cuestiones relativas al poder y la dominación y piensa el conjunto de relaciones macrosociales simplemente como un horizonte de socialidad del universo vital. A esta visión crítica se suma Habermas (1981/1990), cuando sostiene que Mead construye la imagen de una sociedad entendida predominantemente como un mundo de vida comunicativamente estructurado. Soslaya cuestiones como la economía, la reproducción material, la lucha por el poder político y otro tipo de coacciones que se imponen al proceso de interacción comunicativa.

De modo que un límite considerable en el pensamiento de Mead ha sido su tendencia a tratar los procesos y mecanismos socializadores en términos generales, con abstracción de cierto conjunto de restricciones que pueden pensarse como parte constitutiva de los mismos. Al respecto, es oportuno señalar que Mead junto con Vigotski – contemporáneos pero anclados en diferentes contextos de producción - vincularon los procesos cognitivos con la producción social de significados y resaltaron la importancia de la intersubjetividad en tal vinculación, cuestión crucial para una perspectiva psicosocial. Aunque puede decirse que el psicólogo ruso se asentó en una visión más compleja de lo social, fuertemente influenciado por el materialismo dialéctico enfatizó la importancia de la historia y el contexto cultural en el cual tiene lugar las interacciones. Éstas se producen en el marco de una *actividad* escolar, laboral, familiar, la cual genera condiciones que favorecen cierto tipo de intercambios entre las personas

[6] Joas (1993) marca el interés de la ética pragmatista en la construcción de nuevas posibilidades de acción moral, más que en la aplicación de reglas normativas predefinidas. Por esta misma razón, los proponentes de una ética del discurso (como Habermas) encuentran un camino en el pragmatismo que les permite desarrollar la idea por la cual tanto la aplicación como la producción constructiva de la moral están en sí misma abierta al análisis discursivo.

y limitan otros. Es decir que el contexto de actividad promueve ciertos tipos de comportamiento en detrimento de otros y provee de motivos que inciden de modo significativo en la relación interpersonal.

La segunda línea crítica señalada es el lugar que la dimensión afectiva ocupa en la teoría de Mead. Este es un tema algo complejo y requiere advertir matices. En el esquema de la acción intersubjetiva mediada por el mecanismo de comunicación, se accede al sentido de los actos y de sí mismo desde el punto de vista que ofrece el "otro". Las significaciones por medio de las cuales una persona se va formando un sentido acerca de su situación en un grupo, una comunidad, una sociedad pueden *hacerla sentir* reconocida, valorada, rechazada, ignorada, menospreciada, inexistente, etcétera. En este planteo general de la constitución subjetiva no parecen estar disociadas la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

Ahora bien, a la hora de conceptualizar un mecanismo clave como el *role taking* - que explica la incorporación de las actitudes sociales a la experiencia - las ideas de *anticipación* y *ajuste* que caracterizan la acción simbólicamente orientada, enfatizarían el control expectacional que el sistema cognitivo ejerce a medida que la acción se despliega. En este punto sí podríamos notar que la dimensión afectiva está minimizada. Fundamentalmente, para una teoría psicosocial de la socialización, no se encuentra en Mead una preocupación clara por conceptualizar cómo la interacción cognitiva con un sujeto o un objeto es parte indisociable de la *trama vincular* que sostiene ese encuentro. De este modo, puede pensarse que en la producción de significaciones o en el acto interpretativo quedaría invisibilizada una parte de su experiencia constitutiva.

Llegamos al final y podemos preguntarnos qué nos queda entonces tras esta valoración. Pese a las limitaciones señaladas, encuentro que la concepción teórica de Mead es una base productiva para resignificar la socialización como categoría psicosocial; la misma se sustenta en presupuestos sintónicos con ciertos planteos contemporáneos de las Ciencias Sociales en torno a la subjetividad. Así, la cuestión de la agencialidad y las posibilidades transformadoras inscriptas en el hacer del actor social encuentran expresión en la categoría medeana del "yo" como principio de la acción, como reacción a las actitudes de los otros que permite la novedad en la situación. Estamos constituidos en una trama de relaciones sociales pero no determinados. Igualmente, el cruce de múltiples coordenadas identificatorias que nos constituyen como sujetos y se juegan en la acción social, está vinculada con la idea del autor pragmatista según la cual cada individuo pertenece a grupos concretos y a clases abstractas y ambas instancias posibilitan la entrada en relaciones sociales definidas con una serie de otros que pertenecen o no a esos grupos y clases. Claro que Mead no tematizó el poder y la dominación y resulta difícil situarse en un marco crítico soslayando estas cuestiones.

Referencias

Alexander, Jeffrey (1988). *Action and its Environments. Toward a New Synthesis*. New York: Columbia University Press.

Alexander, Jeffrey (1987). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa. 1995.

Armistead, Nigel (1974). *La reconstrucción de la Psicología Social.* Barcelona: Editorial Hora S.A. 1983.

Barnes, Stephen (2002). The contemporary relevance of George Herbert Mead's Social Psychology and Pedagogy. *Philosophical Studies in Education,* 33, 56-63.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Blumer, Herbert (1969). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora. 1982.

Bruner, Jerome y Haste, Helen (1990). Introducción. En Jerome Bruner y Helen Haste (Eds.) *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño* (pp. 9-29). Barcelona: Paidós.

Collins, Randall (1988). *Theoretical Sociology*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Correa de Jesús, Nydza; Figueroa Sarriera, Heidi y López, Mercedes. (1994). La Psicología Social: pasión inútil del Estado terapéutico. *Anthropos,* 156, 33-38.

Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (1994). Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.

Domènech, Miquel e Ibáñez, Tomás (1998). La Psicología Social como crítica. *Anthropos,* 177, 12-21.

Domènech, Miquel; Iñiguez-Rueda, Lupicinio y Tirado, Francisco (2003). George Herbert Mead y la Psicología Social de los objetos. *Psicologia & Sociedade*, 15(1), 18-36. Extraído el 26 de septiembre de 2007, de www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-7182&script=sci_serial.

Dubar, Claude (1991). *La Socialisation.* Paris: A. Colin.

Faerna, Ángel (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Garfinkel, Harold (1967). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos, 2006.

Goffman, Erving (1961). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrotu. 2004.

Habermas, Jürgen (1981). *Teoría de la acción comunicativa.* Barcelona: Taurus. 1990.

Habermas, Jürgen (1992). Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity. In Jürgen Habermas, *Postmetaphysical Thinkings. Philosophical Essays* (pp. 149–204). England: Massachussets Institute of Technology.

Joas, Hans (1993). *Pragmatism and Social Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Joas, Hans (1995). Interaccionismo Simbólico. En Anthony Giddens y John Turner (eds.), *La Teoría Social hoy* (pp. 112 –154). Barcelona: Alianza Universidad. 1987.

Martí, Eduardo (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje,* 66, 5-10.

Mead, George (1909). Social Psychology as Counterpart to Physiological Psychology. *Psychological Bulletin,* 6. Extraído el 7 de febrero de 2007, de http://www.brocku.ca/MeadProject.

Mead, George (1913). The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods,* 10. Extraído el 27 de enero de 2007 de http://www.brocku.ca/MeadProject.

Mead, George (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1957.

Morris, Charles (1957). George H. Mead como Psicólogo y Filósofo social. En George Mead, *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social* (pp. 23 – 48). Buenos Aires: Paidós.

Moscovici, Serge (1985). Introducción. El campo de la psicología social. En Serge Moscovici, *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (pp. 17-37). Barcelona: Paidós.

Muchinick, Eva (2003). Historia de la Psicología Social: aspectos históricos. En Francisco Morales, Darío Páez, Analía Kornblit y Domingo Asun (Coords.), *Psicología Social* (pp. 15-29). Buenos Aires: Pearson Education.

Nosnik, Abraham (1986). Las personas de James y Mead. Revista *ESTUDIOS*. Extraído el 27 de enero de 2007, de http://biblioteca.itam.mx/estudios.

Páez, Darío; Morales, Francisco; Valencia, José y Ursua, Nicanor (1992). Teoría, metateoría y problemas metodológicos en Psicología Social. En Darío Páez, José Valencia, Francisco Morales, Bernabé Sarabia y Nicanor Ursua (Eds.), *Teoría y Método en Psicología Social* (pp. 91-122). Barcelona: Anthropos.

Piaget, Jean (1934). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A. 1984.

Roselli, Néstor (1983). *La teoría freudiana de la identificación socializante*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Sánchez de la Yncera, Ignacio (1991). Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G. H. Mead. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, 133-164.

Sánchez Medina, José; Goudena, Paul y Martínez Lozano, Virginia (2005). Interacciones entre iguales y socialización. Perspectivas culturales. En Mercedes Cubero y Juan Ramírez Garrido (comps.), *Vygotsky en la Psicología contemporánea* (197-216). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Strauss, Anselm (1977). *Espejos y máscaras. La búsqueda de la identidad*. Buenos Aires: Marymar.

Taylor, Charles (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Viale, Claudio (2005). *La hipótesis de la complementariedad correctiva entre las filosofías prácticas de Josiah Royce y George Mead.* Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.

Historia editorial

Recibido: 09/09/2009

Primera revisión: 06/11/2009
Aceptado: 17/02/2010

Formato de citación

Tomasini, Marina (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*, 17, 137-156. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/668.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Carpeta

Introducción de la carpeta "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)"

Introduction to the folder: "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)"

Alejandra León Cedeño et al.
Universidade Estadual de Londrina

alejandra@uel.br

Resumen

En esta introducción se presentan los diferentes textos que componen la carpeta "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)".

Abstract

In this introduction we present the different texts that make up the folder: "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)".

Palabras clave: Psicología Social; Subjetividad; Londrina

Keywords: *Social Psychology; Subjectivity; Londrina*

A presente pasta é composta por trabalhos de sete docentes e dois estudantes (graduação e pós-graduação) da Universidade Estadual de Londrina, integrantes do Departamento de Psicologia Social e Institucional. Todos/as concordamos com a compreensão do conceito de subjetividade como produção histórica e social, substituindo o termo “psiquismo”. Mas cada um de nós trabalha temas diversos com olhares diversos. E esse posicionamento expressa também nossa ação política. Em vez de pensarmos em termos do Uno, da unicidade de um coletivo docente em meio a um mundo de grandes narrativas -falando DO capitalismo, A revolução, O movimento docente ou estudantil-, posicionamo-nos entendendo a potência como articulação de singularidades, de ações diversas que, embora mínimas, apontam diretamente ao coração de Império (como disseram Hardt e Negri, 2001). Ao fazê-lo, defendemos a necessidade de lidar com a diferença, não como tolerância do outro desde que longe de mim, mas como convivência em um agrupamento heterogêneo.

É isso que nos constitui: um agrupamento heterogêneo, articulado em torno a objetivos parecidos, embora às vezes discordantes. As referências que usamos englobam os estudos culturais, o construcionismo social e os conhecimentos situados. Recorremos também a autores da filosofia francesa como Gilles Deleuze e Michel Foucault. Com olhares psicossociais, visitamos várias áreas: a educação, as sexualidades, a saúde do trabalhador e a psicologia comunitária do cotidiano.

Sete artigos compõem esta pasta. O primeiro, escrito por Lucas Roberto Pedrão Paulino e Marilícia Witzler Antunes Ribeiro Palmieri, tem como título "*A história da psicologia social contada na perspectiva do aluno que não fez a "tarefa de sempre*" e apresenta um ensaio escrito elaborado no contexto da disciplina de Psicologia Social I por um estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Utilizando-se de uma linguagem coloquial e literária, os autores chamam a atenção de profissionais do ensino de graduação sobre a importância de reconhecerem e valorizarem modos particulares dos alunos expressarem a apreensão dos conteúdos ministrados rompendo, assim, com formas tradicionais de ensinar e aprender em psicologia.

O segundo intitula-se "*Processo educacional nas estórias de Chico Bento: Representações sobre a educação no universo rural brasileiro*". Nele, Cintia Weber Biazi e João Batista Martins buscam identificar e compreender as representações que são veiculadas acerca do processo educacional nas estórias de Chico Bento - um personagem das histórias em quadrinhos do Brasil, que vive na zona rural brasileira. Tendo como ponto de partida o campo disciplinar dos Estudos Culturais, o texto incluiu uma etnografia das revistas do personagem Chico Bento, caracterizando o universo rural em que vive, enfocando as práticas educacionais, especialmente suas experiências escolares. Os autores analisam, então, como os criadores de Chico Bento articulam a relação do conhecimento científico versus o conhecimento popular, enfatizando o papel da professora Dona Marocas e suas práticas pedagógicas.

No terceiro texto, denominado "*Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle*", Sonia Regina Vargas Mansano faz uma cartografia das mudanças que estão sendo precipitadas em diferentes instituições, incluindo as educacionais. A autora destaca a expansão dos dispositivos de controle que estão em circulação na esfera social e que também participam da produção de subjetividades.

No quarto artigo, de nome "*Mídia e sexualidade*", Paulo Roberto de Carvalho discute como o ingresso das sociedades na era da difusão midiática provocou e provoca transformações que, mesmo sendo cotidianamente vividas, ainda não foram analisadas quanto às suas implicações. A disseminação de conteúdos de natureza erótica se destaca no processo pelo qual a presença da mídia alterou e altera as relações entre pais e filhos, colocando novos parâmetros para a vivência da sexualidade e convocando a questionar qual o sentido que a vida amorosa e sexual adquire na contemporaneidade.

No artigo seguinte, denominado "*Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo?*", Márcio Alessandro Neman do Nascimento reflete sobre as questões emblemáticas que circunscrevem a construção sócio-histórica e cultural das homossexualidades e, subsequentemente, as produções subjetivas de controle heteronormativo das sexualidades ocidentais, evidenciadas por práticas homofóbicas. O enfoque teórico-metodológico é marcado pelos estudos de gênero, culturais e das sexualidades de autores pós-estruturalistas e visa indicar os avanços e conquistas no campo político trazida pela visibilidade da diversidade sexual, principalmente no Brasil. Entretanto, como subproduto histórico, o autor também objetiva denunciar as atrocidades cometidas, ainda na contemporaneidade, contra pessoas que se autodenominam como não-heterossexuais

O sexto artigo intitula-se "*Considerações acerca das Contribuições Teórico-Metodológicas do Construcionismo Social para Estudos e Intervenções em Saúde do Trabalhador*". Neste artigo, Alexandre Bonetti Lima tece considerações sobre as contribuições que o Construcionismo Social pode oferecer aos estudos e intervenções em saúde do trabalhador. O autor

revisa algumas das principais teorias críticas sobre a relação saúde e trabalho para, a seguir, traçar considerações sobre o tema a partir de uma pesquisa realizada junto a portadores(as) de LER/DORT como ilustração da importância de se atentar aos processos de produção de sentidos no âmbito das relações saúde e trabalho. Na pesquisa, tal qual um caleidoscópio, os complexos discursivos dos trabalhadores(as) ora combatiam-se, ora negociavam, promovendo novas formas discursivas em tempo e novas materialidades; promotoras, por sua vez, de novas perspectivas e condições de possibilidades para ação na vida sendo vivida.

Por último, no artigo "*Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio*", Alejandra Astrid León Cedeño busca trabalhar em uma psicologia social enraizada no corpo e situada no cotidiano, através do relato da experiência de dois anos de apoio ao trabalho artístico-comunitário de uma associação cultural da periferia de Londrina, dando aulas de dança do ventre a cinco lideranças comunitárias. Partindo da epistemologia dos conhecimentos situados (Haraway, 1995) e da releitura de Peter Spink sobre o trabalho dos(das psicólogos(as) sociais a partir da centralidade do cotidiano, a autora usa os ensinamentos das suas alunas para revisar as fases da pesquisa-ação participante (em espanhol investigación-acción participativa ou IAP), que é uma proposta metodológica usada em muitas práticas psicossociais comunitárias.

Como vocês, leitores, podem observar, trabalhamos em um departamento com uma grande diversidade e a assumimos. Ao mesmo tempo, várias linhas em comum nos atravessam: posicionamo-nos a favor de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, e somos docentes no contexto da universidade pública brasileira em meio à transição da sociedade disciplinar para a de controle, com todos os movimentos e dúvidas que isso implica. Rejeitamos as atrozes desigualdades econômicas, bem como tantas outras que, de diferentes maneiras, diminuem a potência de ação do coletivo. Assim, buscamos trabalhar no ensino, na pesquisa e na extensão construindo linhas de fuga para a invenção de outros possíveis. Por um lado, estrategicamente buscamos esquadrinhar o poder, estudando e aprofundando as formas de captura que vivemos nas mais diversas áreas da vida. Por outro, resistimos criando, potencializando-nos através da construção cotidiana de mundos que girem menos em torno de eixos de dominação. E, por isso, fizemos uma escolha política: organizar uma pasta coletiva em vez de uma série de artigos individuais. Entendemos que o capitalismo se constrói destruindo os laços sociais e, assim, percebemos que trabalhar em uma perspectiva desejante implica em fortalecer nossos laços sociais para dar visibilidade à diversidade que nos atravessa.

Esperando que a partir deste trabalho possamos tecer múltiplas conversações, desejamos a todos uma boa leitura:

Alejandra, Alexandre, Cintia, João, Lucas, Marilícia, Márcio, Paulo e Sonia.

Formato de citación

León, Alejandra; *et al.* (2010). Introducción de la carpeta "Subjetividade contemporânea: compartilhando estudos da Universidade Estadual de Londrina (Brasil)". *Athenea Digital*, 17, 159-162.
Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/710

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

A história da psicologia social contada da perspectiva do aluno que não fez a "tarefa de sempre"

The History of Social Psychology in the Perspective of the Student Who did not Make the "Task of Always"

Lucas Roberto Pedrão Paulino y Marilicia Witzler Antunes Ribeiro Palmieri
Universidade Estadual de Londrina

marilicia@uel.br

Resumo

Esse artigo relata a história da psicologia social contada da perspectiva de um aluno de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina-PR, a partir das significações produzidas nas aulas de Psicologia Social I. Um ensaio escrito produzido pelo primeiro autor é apresentado com originalidade, ao revelar intenção humorada e literária para tratar dos aspectos teóricos e históricos envolvidos na compreensão da psicologia social e sua história. O objetivo é apresentar o modo bastante original de relatar a história da psicologia social, mantendo o formato narrativo criativo do texto em coerência com a temática abordada. Sugere-se que a expressão humorada e literária do texto pode facilitar a compreensão dos conteúdos teóricos e históricos envolvidos no contexto do ensino de psicologia social, a fim de estimular os alunos a pensarem o universo psi na presença de sua diversidade teórica e metodológica, sempre incentivando a reflexão crítica, o diálogo e inquietação.

Palabras clave: História; Psicologia Social; Ensino de Psicologia

Abstract

In this article, we narrate Social Psychology history from a student's perspective, based in the meanings that were produced in Social Psychology lectures at the State University of Londrina (Brazil). Lucas Paolino, the first author of this text, wrote an essay in an original way, using humor and a literary style to discuss some theoretical and historical aspects in the understanding of Social Psychology and its history. We aim to present this original way of telling the history of social psychology, keeping the creative narrative of the text and being coherent with this theme. We suggest that humor, as well as the literary expression of this essay, can facilitate the understanding of theoretical and historical contents in the context of teaching Social Psychology, in order to stimulate the pupils to think the psychological universe with its theoretical and methodological diversity, always stimulating critical reflection, dialogue and fidgety.

Keywords: *History; Social Psychology; Psychology Teaching*

No âmbito deste trabalho entende-se que as relações entre professor e alunos não são marcadas pela assimetria de poder ou verticalidade (relação unilateral), decorrentes das diferenças nos níveis de competência social entre ambos (Valsiner, 1989). Estas relações são vistas de um ponto de vista bidirecional, pois defendemos a participação ativa de ambos no processo ensino-aprendizagem, já que envolve conflitos, contradições, alianças, transgressões, negociações e acordos, de domínio individual

ou coletivo (Dayrell, 1996). É através desses encontros e desencontros que os alunos irão construir suas visões de ser humano, de realidade e de mundo, ao interpretarem e re-interpretarem constantemente os diferentes significados que circulam no contexto educacional relacionados, em última análise, à sua formação integral.

Enquanto um contexto sociocultural de caráter acadêmico-científico, a Universidade abrange sujeitos historicamente situados, que produzem história e, portanto, uma imensidão de significados, através de diversas formas de expressão no universo semântico das relações sociais que se dão entre professores, alunos e demais coadjuvantes deste contexto institucional. Neste caso, o contexto da sala de aula, em geral e, da sala do ensino de graduação, em especial, representam espaços sociais complexos, onde se constroem regras, objetivos e metas de ensino-aprendizagem, na busca de unificar e delimitar ações que valorizem certas condições que promovam a simetria das relações sociais.

No ensino de graduação, em se tratando, particularmente, da disciplina de Psicologia Social I – a qual introduz os pressupostos iniciais para o estudo científico dessa área de conhecimento – muitas práticas educativas no âmbito da sala de aula desvelam-se em procedimentos e alternativas metodológicas diversas, ao provocar nos futuros psicólogos discussões sobre os desdobramentos epistemológicos e teóricos que marcam a produção do conhecimento contemporâneo na área (Bernardes, 1999), na busca de explicitar as diferentes concepções a respeito do mesmo objeto de estudo: o sujeito e suas múltiplas determinações (Codo, 1994).

Dada a complexidade dos conteúdos e assuntos que são tratados nesta disciplina introdutória, os quais permitem o trânsito de uma ampla gama de conceitos, orientações, idéias e concepções, considera-se particularmente importante que o processo ensino-aprendizagem seja flexível o bastante para criar espaços de interlocução entre o professor e os alunos e possibilitar processos de significação, facilitando o fluxo das atividades a serem desenvolvidas e executadas no contexto da sala de aula.

Da parte do aluno, cada texto lido e discutido constitui-se a partir de significações produzidas e veiculadas no contexto das aulas dentro dos “limites” das ações pedagógicas adotadas pelo professor e, das possibilidades de confrontos, oposições, indagações e conflitos que este incentiva. Questionam, resistem ante a imposição de regras e normativas ao produzirem seus trabalhos teóricos para entregarem ao professor como quesito de avaliação ao conteúdo ministrado.

O objetivo deste artigo, pois, é apresentar um ensaio sobre a História da Psicologia Social construído no contexto da disciplina de Psicologia Social I por um dos alunos (1º autor) do 2º ano do ensino de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina-PR, tendo em vista a forma literária e coloquial com que este assunto é aí tratado.

De forma geral, a disciplina de Psicologia Social I na Universidade Estadual de Londrina-PR é ofertada em Sistema Anual, implicando em 136 horas relativa à sua carga horária/ano, sendo esta distribuída em aulas teóricas e aulas práticas. As aulas teóricas contemplam um ementário bastante complexo, onde é feita, inicialmente, uma retrospectiva histórica da produção de conhecimento na psicologia social. Após, trata-se de evidenciar qual é a concepção de homem e sociedade subjacente a essa produção histórica de conhecimento. Na seqüência, apresenta-se os fundamentos teórico-metodológicos dentro da perspectiva do materialismo histórico dialético, ocasião em que se discute também temáticas afetas à Psicologia Social, enfocando, particularmente, a teoria das representações sociais e categorias de análise importantes para a compreensão do ser humano no contexto sócio-histórico-cultural (identidade,

consciência, ideologia e alienação). Por fim, as aulas práticas referem-se ao planejamento de pesquisas relacionadas às questões sociais, momento em que se disponibilizam aos alunos orientações sedimentadas na abordagem qualitativa de pesquisa.

Na ambiência das aulas teóricas dessa disciplina, no ano de 2006, quando o 1º autor cursou a disciplina de Psicologia Social I, o que predominava era a idéia de contraposição a normas pré-estabelecidas para avaliar o processo ensino-aprendizagem. Essa idéia se dava de um lado, pela própria natureza dos conteúdos trabalhados na disciplina – que gerava a possibilidade dos alunos não se "encaixarem" em visões padronizadas ao pensar o objeto de estudo da psicologia – e, de outro lado, ações pedagógicas adotadas pela professora que incitava reflexões para garantir a simetria das relações ao tratar os conteúdos relativos à disciplina (aulas explicativas e dialogadas; atividades individuais e/ou em grupos; discussão de filmes; seminários; apresentação e discussão coletiva e debates em grupo).

Foi dentro deste contexto que o 1º autor elaborou um ensaio escrito sobre "História da Psicologia Social" de abordagem original e criativa, utilizando-se de uma linguagem bem humorada e literária, sem, contudo, deixar de recuperar acontecimentos e eventos históricos importantes e que influenciaram a produção de conhecimento da Psicologia e da Psicologia Social, a partir das idéias de Jefferson Bernardes (1999); Betty Oliveira (2005); Robert Farr (1999, 2002); Silvia Tatiana Maurer Lane (1981, 1984, 2002); Sueli T. F. Martins, (2005); entre outros autores. Neste sentido, a professora responsável pela disciplina (2ª autora) julgou que a apresentação do referido ensaio estava coerente com a proposta de apresentar uma reflexão crítica sobre a História da Psicologia Social, a partir dos textos lidos e discutidos na sala de aula.

Acreditando que este ensaio escrito pode facilitar a compreensão dos conteúdos teóricos e históricos envolvidos no contexto do ensino introdutório de psicologia social, optou-se por apresentá-lo como uma opção didática que possa vir a servir como fonte de consulta para instruir e para oportunizar a outros alunos a apropriação do conhecimento historicamente produzido em termos de psicologia social.

Ó Professora: Vou contar a história da psicologia social do 'meu jeito'

> Descobri que tinha que fazer esse trabalho quando fui pegar o ônibus para ir embora para casa, aí pensei: PUTZ! Mais um, vou ficar duas semanas em casa e tenho mais quatro trabalhos que os professores passaram para fazer nas férias. Meu computador e a Internet ficaram na república. Mas que raios eu vou fazer em casa? Daí arranjei um computador Pentium 1,8 Mb de Ram, e 1Gb de HD (isso eu não estou inventando... é sério... isso deve ser mais antigo do que o dono – agora eu estou inventando), nos ermos da minha cidade natal e comecei. Pensei: bom, estou fazendo sozinho, estou de férias, então vou fazer algo diferente. Algo que mescle a vida e o trabalho, que seja cativante, gostoso de ler e, ao mesmo tempo, que demonstre conhecimento dos textos propostos. Foi aí que surgiu a idéia desse ensaio. Dei uma gota de meu sangue e meu suor, tirei daqui, pus ali, escrevi, apaguei, reescrevi, mexi tudo no caldeirão da folha e deu isso aí, cheio de antíteses, progressões, digressões, etcétera e tal. Voltei para a república e continuei. Espero que tenha puxado da professora pelo menos um

> sorrisinho no decorrer do texto, um sorriso de “boas lembranças”, um sorriso de “eu não esperava”, ou até um de “minha nossa senhora da bicicletinha dos breque quebrado e sem rodinha”, que moleque bobo, vou dar zero para ele.

Venho por meio de este ensaio contar a rapsódia História da Psicologia Social, sob a perspectiva da minha ideologia. Mas espera aí: sob a perspectiva da minha ideologia? O que significa isso? Hum... Veremos uma breve e humorada explicação sobre ideologia.

Cada ser humano portador de uma “normalidade neurológica” (o mundo está muito carregado de patologia neurológica, vamos dar mais ênfase ao outro lado) é dotado de uma estrutura que, no decorrer de sua existência aqui na Terra, é modificada de acordo com suas experiências – muito lindo toda essa citação, não é? Palavras bonitas, mas falta objetividade. Há muitas ideologias que circulam na sociedade, sabia? Na verdade, elas não são uma criação somente minha. É sério!

Vamos, acompanhe-me numa viagem ao interior de mim, leia meus pensamentos “digitados”: Eu não tinha parado para pensar que desde que nasci e depois com o passar do tempo eu não aprendi coisa alguma sozinho, sempre aprendi com a mamãe, depois com mamãe e papai, depois com mamãe, papai, vovô, vovó, tios, tias, primos, primas, colegas da escola, namorada, enfim aprendi muitas coisas com muita gente. Foi aí que acabei descobrindo “... que a sociedade (os outros) é cheia de regras: eu devia pensar antes de agir, pensar para resolver problemas, pois “pensar” era ser inteligente” (Lane, 2002, p.14).

Pensar! Eis a chave para não correr um sério risco: o de estar sendo dominado pelos *“outros”* e, pior, de estar permitindo a dominação *“dos outros”* em mim. “Pára! Pára tudo! Calma lá ...”

Será que passei muito tempo pensando que era ser humano, mas não passava de um papagaio? Será que passei muito tempo como um autômato só reproduzindo normas e regras sociais sem ao menos reconhecer que o meu agir e o meu pensar estavam desconectados? Sei lá!... Só sei que levou um tempo para passar de papagaio e autônomo, para alguém capaz de pensar, agir e sentir de acordo com a minha consciência, buscando construir a minha identidade. Foi Sílvia Lane quem me ajudou a descobrir o que eu ignorava, quando disse:

> Nossos papéis e a nossa identidade reproduzem, no nível ideológico (do que é ‘idealizado’, valorizado) e no da ação, as relações de dominação, como maneiras ‘naturais’ e ‘universais’ de ser sociais, relações de dominação necessárias para a reprodução das condições materiais de vida e a manutenção da sociedade de classes, onde uns poucos dominam e muitos são dominados através da exploração da força de trabalho (Lane, 1981, p.23)

Achei o ignorado! Sílvia Lane (1984) também me mostrou que se eu considerar essa reprodução como absoluta, como estritamente minha sem levar em conta a mediação ideológica (os “outros” situados dentro do contexto social, cultural e histórico que a possibilitou), estarei fazendo, sem dúvida, uma reprodução parcial, com déficit de explanação histórica e, portanto, ideológica. Sendo assim, contar a história da psicologia social, através de minhas próprias impressões, do “meu jeito”, seria contar uma história sob uma perspectiva ideológica (‘sob a perspectiva da minha ideologia’).

A função metalingüística do parágrafo acima é salientar que a história que estou contando contém a história das minhas ideologias que não são exclusivamente minhas. Então, as ideologias são uma

criação social em mim, e representam, hoje, um reflexo da minha própria ideologia e é por isso que não posso afirmar que é só minha. É assim que eu entendo a reprodução de minha própria ideologia. Ufa! Acabei! Minha mãe sempre dizia: “Filho! Pára de encher lingüiça e fala logo”, quando eu enrolava para dizer algo. Consegui terminar isso sem ela precisar dizer coisa alguma... Estou evoluindo!

Considerando que as minhas ideologias são uma criação social em mim, peço licença ao leitor para dialogar com outros autores para “pensar” sobre o termo ideologia “como produto histórico que se cristaliza nas instituições” (Lane, 1984, p.13) até mesmo para convencer-me de que a minha ideologia não é só minha.

Quando eu estava no cursinho preparando-me para prestar o vestibular, descobri que Marx entendia ideologia como sendo uma forma de ‘falsa consciência’, que permeava as ações humanas de acordo com interesses de classes (burguesia e proletariado). Esses interesses de classes formavam um conjunto de idéias sobre a realidade, socialmente determinada, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas, etc.

Na Universidade essa visão marxista de ideologia, aos poucos, foi sendo revista, quando dialoguei com outros autores. Revisitando os acontecimentos históricos que marcaram a Revolução Russa e que fizeram com que o termo ideologia representasse as idéias de Marx, Lênin e depois Luckács, Marcondes Filho (1985) – a partir de uma postura filosófica materialista –, coloca que hoje não basta apontar interesses e diferenças entre classes sociais (burguesia e proletariado) para entender o que vem a ser ideologia. Isto porque, a ideologia hoje faz parte da vida cotidiana, quando consideramos as relações que estabelecemos com diversos grupos sociais. Aí eu pergunto: por quê?

Porque com esses grupos compartilhamos um monte de idéias com outras pessoas (podem até ser babacas, mas compartilhamos), objetivos (que nem sempre a gente concorda), valores (que muitas vezes só servem para aumentar sentimentos de culpa), interesses (que às vezes são adjetivados como “interesses interesseiros”), amores, ilusões, expectativas perdidas, preocupações, metas pessoais e/ou profissionais, etc. Então, isso indica que tanto eu quanto você devemos fazer uma importante reflexão sobre a nossa identidade social, definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos (Lane, 1981). Afinal, será que somos tão originais quanto acreditamos e gostaríamos de ser?

Foi daí que cheguei à conclusão de que as ideologias atuam através de um complexo mecanismo simbólico e “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (Thompson, 1995, p.76 apud Guareschi, 1999, p.95). Através do conteúdo simbólico das mensagens que nos são transmitidas no dia-a-dia pelos “outros” (sociedade e suas instituições sociais), muitas vezes, engolimos idéias, sugestões e adotamos certas posturas como se fossem “naturais”/ “normais”, levando-nos a acreditar, até mesmo, que podem ser “universais”.

Por isto reitero aqui o achado do ignorado: além do sentir é preciso pensar para falar, pensar para fazer (Lane, 2002), ou seja, o falar deve estar sempre mediado pela reflexão em consonância com aquilo que faço. Falar de ideologia, portanto, é considerar que o nosso pensar é mediado simbolicamente na relação que estabeleço com os “outros” entre o indivíduo e a sociedade que gera – e está a gerar – mediações ideológicas – valores e explicações postas como “verdades absolutas”, que servem para sustentar e manter relações sociais de dominação. Em poucas palavras, é preciso interpretar melhor o significado dos fatos e eventos que vivemos, sabendo que nossas percepções e ações não estão isentas da mediação ideológica existente na sociedade. Não é algo natural... Tem propósitos...

Contando a história da psicologia social da perspectiva da minha ideologia, que não é só minha

No decorrer da história da civilização muitos pensadores já deixaram sua marca na calçada da fama da história e da filosofia da ciência. Segundo Konder (1981) e Gadotti (1983), a história da filosofia ocidental começou na Grécia Antiga na tentativa de pensar o mundo cientificamente, já que, antes disso, tudo era atribuído a mitos, lendas e à vontade dos "deuses". Entre os primeiros filósofos encontramos Tales, Pitágoras, Heráclito, Parmênides, Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros.

Heráclito se interessava pelas mudanças. Acreditava no movimento do universo. Ele percebia que nada no mundo permanecia igual de um minuto para outro. Foi o que o fez afirmar que "tudo muda tão rapidamente, que não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos teremos mudado" (Konder,1981, p17). Mas Heráclito foi mal interpretado, pois ninguém entendia o que ele queria dizer com *o devir* e a *mudança*. Daí que ele foi conhecido como Heráclito, o "Obscuro" (Konder, 1981).

Há muitos anos atrás, na Grécia Antiga, Sócrates afirmava o movimento do universo, pois segundo ele, através do diálogo, era possível analisar as contradições do pensamento do adversário e chegar numa síntese de sua argumentação. Sócrates foi, sem dúvida, o principal filósofo que deu significado a concepção dialética da história (Konder, 1981). Mas, diferentemente do dualismo platônico (que sustentava uma visão metafísica de dialética e que influenciou profundamente a filosofia ocidental), Aristóteles buscava uma explicação mais empírica e materialista para os fenômenos da grande Mãe Gaia, ao julgar que as formas perfeitas de Platão eram um despropósito, reavivando a idéia de movimento dos fenômenos, através da teoria do Ato e da Potência.

Na idade Média, com a ascensão Romana, a ciência européia passou pelo direito romano e com sua queda pela filosofia de Agostinho e Aquino na Idade Média. Após a baixa Idade Média o renascimento dos valores Greco-Romanos deu impulso ao Iluminismo e aos grandes pensadores da época. Tomás de Aquino, por exemplo, tentou conciliar as idéias de Platão e de Aristóteles, ao conferir um movimento harmonioso entre a Fé e a Razão, colocando o universo em movimento e, ao mesmo tempo, dando sentido à idéia da existência de Deus, Criador de todas as coisas.

Na idade moderna, a Razão Kantiana inspirada no movimento aristotélico e de Descartes (virou a filosofia de ponta cabeça, duvidando de tudo), as idéias de Sócrates são retomadas, avançando na concepção dialética como *método*, propondo a análise para se chegar à síntese. Aqui, lembramos também de Rousseau que colocou a dialética fora de uma concepção metafísica ao sustentar que *"o indivíduo era condicionado pela sociedade"* (Gadotti, 1983).

Daí que chegamos ao idealismo de Hegel para quem a dialética era vista diante de uma concepção metafísica e cujas idéias influenciaram a concepção materialista da dialética tal como foi colocada por Marx. Para Hegel, o pensamento procedia por contradições superadas da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação – negação da negação). Só que a dialética de Hegel fechava-se no mundo das idéias e Marx a inverteu, colocando na matéria, na terra. Substituindo o idealismo de Hegel por uma concepção materialista, Marx inverteu a tríade hegeliana (tese – antítese – síntese) e a dialética adquiriu um status filosófico (materialismo dialético) e científico (materialismo histórico). A esse respeito, Konder (1981), afirma que:

> Era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse absolutamente nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza. (Konder, 1981, p.57).

Enfim, o termo "dialética" sempre esteve ligado a uma forma de pensar o mundo em movimento, em mudança, em transformação e a psicologia social, ao longo de sua história de produção de conhecimento abraçou esse modo dialético de pensar o mundo para estudar o homem. Por isto, a psicologia social estuda o homem em movimento.

Perdoem-me pela rápida passagem por esse período da História da Humanidade, pois é um assunto cuja importância me impede de falar besteiras e cuja limitação me induz a ser breve. Mas foi com o materialismo alemão do século XIX que a Psicologia Social se identificou.

Quando Marx (materialismo) contrapõe Hegel (idealismo) na história da filosofia, dizendo que a construção do mundo acontece primeiramente aqui, na Terra, na grande mãe Gaia, através do trabalho humano para depois se constituir como pensamento, e não no mundo das idéias, no pensamento construindo a matéria, Marx dá as bases para o Paradigma da Psicologia Social atual. O social deixa de ser um fato imutável da essência humana ou um fator intrínseco à natureza humana e passa a ser considerado, tal como explica Silva (2005), "uma multiplicidade necessariamente construída a partir de uma relação de forças num campo historicamente dado [...] um objeto construído e produzido a partir de diferentes práticas humanas e que não cessa de se transformar" (p. 14-15). Dessa forma, o universal, o abstrato, o conceitual não pode ser entendido em si mesmo, mas somente com base na realidade concreta através de uma contextualização histórica (Oliveira, 2005). Então vamos contextualizar a história para ficar mais fácil a sua compreensão.

O momento histórico e ideológico da Modernidade que, segundo Gonçalves (2005, p.87) teve "sua gênese na contradição fundamental do capitalismo e a compreensão dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos aí presentes deve ser buscada considerando-se o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do capitalismo", muito colaborou para acentuar a dicotomia epistemológica entre o subjetivo e o objetivo. De um lado, existia a afirmação do indivíduo como sujeito e, de outro lado, esse mesmo sujeito era sujeito do conhecimento, autônomo e participante das relações sociais de produção advindas do capitalismo, o que implicava na possibilidade de gerar transformações, segundo as necessidades de desenvolvimento de novas forças produtivas. Em resumo, a modernidade produzia uma séria contradição entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a qual pode ser traduzida na dicotomia entre a subjetividade e a objetividade. Gonçalves (2005) assim se expressa:

> A subjetividade do sujeito da modernidade fica reconhecida por sua racionalidade e é sintetizada na razão. A objetividade do objeto fica reconhecida por sua independência em relação ao sujeito e é sintetizada na idéia de causas e leis naturais [...] De que forma esse sujeito, a partir de sua soberania, pode apreender, objetivamente, o objeto? (Gonçalves, 2005, p.88)

Mas, a Pós-Modernidade trouxe muitos questionamentos epistemológicos para a psicologia, como por exemplo, as descobertas da física quântica e, também, as contribuições da teoria da relatividade. Todas estas contribuições e assunções estão bem explicadas e discutidas no livro "O Ponto de Mutação" de Capra (1982). Não gente, quando eu li esse livro comecei a pensar nas ricas idéias que estão aí

povoando a pós-modernidade e que diversos conceitos que eu tinha precisavam ser revistos e ampliados, porque eu pensava o mundo de forma mais cartesiana do que eu mesmo podia imaginar... Outra coisa importante e que não dá prá negar, né, que faz diferença no pensar sobre o sujeito pós-moderno é o Paradigma da Complexidade proposto por Edgar Morin (1996).

Só que, ó professora, eu ainda não me aprofundei nos pressupostos desse Paradigma, mas já entendi que devo evitar pensar de forma simples o homem, o mundo e a realidade. Nada de paradigma da simplicidade, como diz Morin (1996). Estudar os fenômenos humanos é mais complexo do que eu estava imaginando... O que eu sei professora é que essa perspectiva revê a relação "sujeito-objeto", porque os fenômenos humanos possuem um caráter incerto, mutável e, na psicologia social, nos ajuda a pensar sobre o indivíduo em relação à sociedade e vice-versa.

Então, como eu dizia junto com Oliveira (2005), só podemos entender o universal, o abstrato, o conceitual com base na realidade concreta através de uma contextualização histórica e, por isto, na pós-modernidade, o social passou a ser considerado um meio repleto de contradições que não são antagônicas e incompatíveis, mas duas polaridades que se complementam e se desenvolvem mutuamente num movimento chamado "*dialética"*. Assim, é na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético que encontramos no "debate pós-moderno, uma possibilidade de resgatar a historicidade e produzir um conhecimento comprometido com a transformação social" (Gonçalves, 2005, p.101).

Como o universal e o particular se complementam implicando no singular (Oliveira, 2005; Ciampa, 1987), o modo singular de contar a História da Psicologia Social reflete o universal. Quando Martins (2005, p.121) afirma que "pelo relato oral autobiográfico buscamos apreender o processo de personalização de uma pessoa identificando na representação particular de sua singularidade, pela mediação das abstrações teóricas, a realidade representada", quer dizer que a realidade pode ser compreendida na representação singular que um indivíduo relata dessa mesma realidade. Se o "relato oral" for trocado por "relato escrito" temos nesse ensaio uma importante fonte de conhecimento para a compreensão da realidade.

Agora vamos fazer uma viagem há um tempo longínquo. Farr (1999), recuperando os ancestrais e os fundadores da Psicologia Social, explica que ancestrais são criadores de idéias, teóricos que, através de seus trabalhos, abrem espaço para novas formas de pensar e atuar em um campo da ciência, sem, contudo, envolverem-se na formação institucional de uma disciplina, estão geralmente em um passado mais remoto que o dos fundadores, pois:

> São geralmente figuras transitórias [...] determinam um limite entre o passado e o presente de um campo particular de estudo. Pertencem tanto ao passado quanto ao presente, das disciplinas que eles criaram Farr (1999, p.167).

Dentre muitas figuras de destaque na ancestralidade e na fundação de campos da ciência, Farr (1999) expõe algumas que, apesar de suas ambivalências em relação à própria disciplina que fundaram (ou à teoria que elaboraram), apresentaram contribuições importantes na História da Psicologia como Wilhelm Wundt "fundador da psicologia como uma ciência experimental e social" (Farr, 1999, p.168), ao organizar o Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig; Kurt Lewin, "amplamente reconhecido como fundador da psicologia social experimental nos Estados Unidos" (Farr, 1999, p.169); Comte, teórico elaborador do positivismo, fundador ou ancestral da psicologia social (vai saber né!). Comentário jocoso...! Mas em Bernardes (1999, p.24) há uma citação sobre a visão dos psicólogos sociais

experimentais: “Assim como para os psicólogos experimentais Wundt é o pai da Psicologia, para os psicólogos sociais experimentais tal paternidade é dedicada a August Comte”.

Será que os psicólogos sociais experimentais se referem à paternidade no mesmo sentido que Farr (1999) se refere a fundador? Também em Bernardes (1999, p.27) há a colocação: “Allport escreve no Handbook de 1954, o capítulo sobre a história da Psicologia Social. Nele a ancestralidade da Psicologia Social é remetida a Comte”. Já em Farr (1999, p.173) há: “Comte seria um ancestral da psicologia social e não, como G. W. Allport afirma: um fundador”. Mas afinal de contas qual é a verdadeira posição de Allport? Estarão Farr e Allport em algum tipo de contradição? Estarão eles usando palavras diferentes para coisas iguais?

Esses e outros autores de destaque colaboraram para a formação de um histórico do desenvolvimento da psicologia social. Até aqui narrei esta incrível rapsódia da história da psicologia para, além de dar uma descontraída, expor, através dessa quebra da linearidade, que assim como essa narração, a História não segue um curso linear. Ah!... Agora me lembrei de novo de Bernardes (1999, p.20), que escreveu algo sobre isso, pois nas palavras dele: “O processo histórico é contínuo, mas não linear. Não é uma linha reta, muito ao contrário, possui idas e vindas, desvios, avanços e recuos, inversões, etc.”. Vamos entender isso!

Você, psicólogo social, lembra daquela horrível noite fria e nublada? Não? Vou te lembrar. Você acordou. Seus olhos mal abriam e você mal respirava porque você estava com gripe. Você acordou de madrugada com um vento frio cortando seu corpo. Você só tinha um lençol. Era inverno. Você pegou um agasalho. Sua casa de pau-a-pique era mais fria que o mundo lá fora, apesar de você estar dentro de um limite de espaço e tempo, entre a segunda metade da década de 1930 e a primeira da década de 1940, quando se cogitou uma grande guerra... E ela aconteceu e muitos a chamaram de A Segunda Guerra Mundial. Nesse período muitos pensadores, teóricos, cientistas, dentre outros, migraram das terras do Velho Mundo, Europa, para as do Novo Mundo, mais especificamente para uma terra separada da Europa (por um grande oceano) chamada Estados Unidos da América – não que essa terra possuísse realmente, “estados unidos” ou que as outras terras não possuíssem... Mas não vem ao caso, não fujamos do tema.

Esses homens do velho mundo, os quais carregavam um conteúdo teórico e metodológico com fortes influências fenomenológicas e, segundo a grande Silvia Lane (1984, p.11), buscavam “modelos científicos totalizantes”, defrontaram-se, nos Estados Unidos, com homens que carregavam conteúdos de postura pragmática. Essa postura visava:

> Alterar e/ou criar atitudes, interferir nas relações grupais para harmonizá-las e assim garantir a produtividade do grupo – é uma atuação que se caracteriza pela euforia de uma intervenção que minimizaria conflitos, tornando os homens “felizes” reconstrutores da humanidade que acabava de sair da destruição de uma II Guerra Mundial (Lane, 1984, p.11).

E foi daí que você passou a ver o ser humano sob as lentes do positivismo... Você passou a ver o ser humano através de sua manifestação comportamental, que dizia muitas coisas sobre ele e, por isto, você queria saber tudo sobre ele. Sua maior preocupação era legitimar as informações que colhia acerca do comportamento humano e a experimentar isso empiricamente. Através da observação, você foi criando cada vez mais instrumentos que pudessem facilitar processamentos estatísticos para ajudar você a

analisar os fenômenos comportamentais que observava. Sua principal preocupação passou a ser buscar princípios gerais para controlar, explicar e prever eventos e condutas sociais. Enfim, sua meta era seguir o modelo clássico de ciência para produzir conhecimentos no âmbito da psicologia...

Eureca! Você brilhou! Estava tão feliz que decidiu comer morangos silvestres nos verdes campos enfeitados com arbustos meigos e moitas macias, nadar nos lagos límpidos que refletia as nuvens do céu e se divertir nas cachoeiras com o ser humano que se comportava. Afinal, você queria conhecê-lo. Uhm!!! Será que essa lente positiva lhe proporcionaria isso? Ai gente eu sei lá, vamos adiante!

Assim você passou a alimentar uma grande paixão pelo comportamento humano e ele sempre sorria para você, fazendo-lhe um convite para observar seu comportamento e suas ações. Daí você passou a experimentá-lo. Sua conduta era fonte de fascínio para você e suas palavras acariciavam seus ouvidos como a canção de ninar de Brahms, a eloqüência de suas frases e a coerência (ou a incoerência?) de suas ações era inigualável... Ele te ganhou não só no corpo, mas na alma. E vocês se uniram. Aquilo que prendia a luz das estrelas no vazio, impedindo-as de brilhar nos seus olhos, dissipou-se, o vento gélido como o fio de uma espada tornou-se tenro e acolhedor, seu pulmão se encheu completamente de um aroma de rosas brancas. Amanheceu. Mas será que o Sol nasceu?

A Segunda Guerra Mundial acabou. Os tempos posteriores foram escuros e duas tendências dominantes, segundo Lane (1984), a pragmática e a fenomenológica, passaram a reinar através dos homens que as propagavam. Contudo, ambas as tendências eram insuficientes para “recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade” (Lane, 1984, p.13), e era somente isto que poderia fazer você enxergar o homem para além de sua conduta, para além de questões que apenas poderiam prever, explicar e controlar comportamentos sociais.

Muitas críticas foram feitas a essas duas tendências. A influência positivista na Psicologia Social foi severamente criticada sob a acusação de que “em nome da objetividade perdeu o ser humano” (Lane, 1984, p.11). Em uma terra européia chamada França, a Tradição Psicanalítica, após o movimento de 68, ergue sua voz ao mundo e critica a Psicologia Social Estadunidense colocando-a sob a insígnia de ciência ideológica, insígnia essa que demonstra a reprodução dos interesses de uma classe dominante e o resultado de condições históricas limitadas – quem duvidar dessa parte da narração pode consultar os escritos de Lane (1981, 1984). A psicologia social, como era conhecida, estava diante de uma “crise” por ser apontada como a ciência que estuda o comportamento humano – seguindo o modelo clássico de ciência – acabava gerando uma grande dependência de dados coletados de forma descontextualizada e/ou fragmentada, preocupada em fazer pesquisa científica à base da verificação de hipóteses previamente formuladas.

Uma crise que a fez girar num grande vórtice: não importava o quanto você tentava abrir os olhos, você somente via o vermelho suco do pragmatismo, a ofuscada lente do morango. Você comia morangos silvestres na companhia de um ser humano visto sob lentes ofuscadas. Mesmo assim, parecia que nada havia mudado, porque o morango, o fruto de sua paixão quente e terna pelo ser humano que se comportava, ainda se mantinha. Você estava subindo a colina para chegar à sua casa, seu coração batia forte, dando-te forças para chegar ao teu objetivo. Sua mente e seus olhos estavam fixos para entender como o ser humano agia e você valorizava isto, enxergava somente isto. Ótimo!

As redondezas da colina exalavam um agradável perfume de jasmim, que aumentava de intensidade na medida em que você subia. Em frente ao seu lar, o crepúsculo, as janelas com o brilho do fogo da

lareira, o perfume que vinha da sua casa tinha cheiro de incenso. Mas as lentes com que você olhava o ser humano estavam preparando uma surpresa. E que surpresa! Você inspirou o último frescor do prana fora de casa, fechou os olhos num misto de frio na barriga e coragem, franziu o cenho por alguns segundos, segurou o ar no pulmão e entrou... Sua primeira reação foi exatamente não ter reação nenhuma. Duraram alguns milésimos de segundos, então você, de fato, enxergou e se convenceu que estava diante de uma “crise”...

Essa crise analogamente foi a “crise” da psicologia social – que inspirou o último frescor do prana do pragmatismo. Essa crise teve repercussão nas terras da América Latina, terras ao sul dos Estados Unidos da América que, segundo Bernardes (1999, p.30), nas décadas de 60 e 70, possuía uma Psicologia Social visivelmente influenciada pela Psicologia Social de seu vizinho nórdico. A Psicologia Social de cunho positivista estadunidense implantada na América Latina passou a ser criticada pelos povos dessa região, pois ela foi criada sob a influência da elite estadunidense para satisfazer as necessidades estadunidenses da Pós-Segunda Guerra Mundial, e não para satisfazer as necessidades Latino-Americanas. Ou seja, carregava a bandeira de uma ciência ideológica. Veja bem: ela não foi criada para satisfazer as necessidades da Terra, mas da terra Estados Unidos da América e, ainda assim, foi importada para a América Latina. Tal importação gerou uma crise que os psicólogos sociais latino-americanos chamaram, dentre outros nomes, a “crise” da Psicologia Social. Como pontos chaves dessa crise estavam segundo Bernardes (1999):

> A dependência teórico-metodológica, principalmente dos Estados Unidos, a descontextualização dos temas abordados, a simplificação e superficialidade das análises destes temas, a individualização do social na Psicologia Social, assim como a não preocupação política com as relações sociais no país e na América Latina em decorrência das teorias importadas (Bernardes, 1999, p.30-31).

Então... Você estava frente a frente com uma “crise”. Você entrou na casa e viu o ser humano, sua paixão, com outros olhos, outra lente. Apenas a sua forma de agir e de se comportar, já não eram mais suficientes para entendê-lo. Que fazer? O sol caiu pesadamente sob o horizonte, fazendo a noite colidir violentamente contra sua cabeça. Vertigem. O putrefato cheiro do “mal do século” expirou de seus alvéolos. Desespero. A sensação de que as alegrias que você passou foram fantasias. Mentiras transformadas em “Verdades”... Impotência! Foi à única voz que teu coração queria pronunciar... E não teve forças. Seus pensamentos eram como uma guilhotina descendo vagarosamente sobre sua nuca: como assim? Equívoco? E agora? Tudo que estudei... Nada valeu?

Você correu para a direção da bússola quebrada, para a terra dos pesadelos, para onde até mesmo sua mais opaca memória teria pânico em ir, e em frente ao portão negro, você... Ouviu... Uma voz de conforto entre os cientistas de seu tempo, que sempre te avisaram da necessidade de colocar aspas em “verdades”... Absolutas... Inquestionáveis... Eles disseram: Calma! Ó, os psicólogos sociais da América Latina estão se organizando e discutindo em Congressos como resolver essa “crise” da Psicologia Social, por que você não vai lá? E você, passou a participar desses Congressos. Sua angústia foi passando e aí está você hoje *tocando em frente* – tal como a música de Almir Sater e Renato Teixeira (cantores da música popular brasileira)–buscando uma nova Psicologia Social e uma nova visão de ser humano para a Psicologia, vista agora à luz das contribuições do materialismo histórico dialético. Aí você decidiu levar em conta o que Sílvia Lane (1984) afirmou:

> É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da Psicologia Social (Lane, 1984, p.15-16).

Você pensou: ta aí, o materialismo histórico e a lógica dialética podem sim, ser uma nova forma de pensar, já que o homem e a realidade estão sempre em movimento, né? E negar esse movimento, é enxergar o indivíduo como causa e efeito de sua própria individualidade... Humm! Então você precisava parar de se preocupar somente com aquilo que você observava para não ficar reproduzindo ideologias... Ai gente e agora? Desespero total... Foi aí que lembrei de que precisava pensar as coisas de forma diferente do que pensava. Só isso! Sabe por quê? Tudo para você tem um lado só. Ou é uma coisa ou é outra coisa. Você não consegue enxergar uma coisa em relação à outra coisa. Nossa! Isto me faz lembrar sobre a necessidade de superar dicotomias, já que estamos diante de outra lente para estudar o ser humano. Nesse caso, você só precisa pensar que:

> Se o homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social (Lane, 1984, p.15).

É só você entender que o indivíduo não pode mais ser visto de forma isolada, mas como uma totalidade histórico-social (Lane, 1984). Talvez, por isto, não haja necessidade de você voltar a viver na “horrível noite fria e nublada” que o pragmatismo lhe apresentava, talvez ele fundamentasse partes das explicações para quem era afinal o ser humano, quem sabe... Eu sei! Eu sei! Você leitor não jogue pedras, ainda, e analise sua história comigo: A sua história individual é constantemente intercalada de maneira metafórica com a história da humanidade aqui contada. Intercalada e não linearmente contada, como Bernardes (1999) já afirmou. Porém, a sua história individual e a história da humanidade podem ser vistas, analisadas e interpretadas do ponto de vista da História da Psicologia Social aqui descrita, onde todas as “histórias” se complementam. Nesse caso, estaríamos lidando com o simbólico que “se define pelos sentidos e significados que conferimos às coisas e aos fenômenos. É exatamente nestes sentidos que conferimos às coisas e aos fenômenos que nossa relação com o tempo, e com a História, se transforma” (Bernardes, 1999, p.20).

A interpolação entre essas duas histórias é um exemplo em uma escala menor do que seria um processo histórico contínuo e um movimento dialético. Você passou por fatos no passado, que mudaram e re-ssignificaram o seu presente (Bernardes, 1999), tal como a “horrível noite fria e nublada” (rotina), mudada por um fato (crítica à tradição positivista da psicologia social). Essa sua feliz vida foi abalada (crise) por outra necessidade (superação da crise pela adoção do materialismo histórico dialético) que fez você pensar totalmente diferente o ser humano. Contradições históricas imensas...

Opa, agora eu entendi professora! Então, ta aí a lógica da história da filosofia idealista da tríade hegeliana (Tese – Antítese – Síntese), que Marx inverteu! Esse movimento se dá pela contradição (como foi discutido nas aulas de dialética que para Hegel a contradição era o verdadeiro motor do pensamento) aconteceu na história da psicologia social e, por isso a necessidade da psicologia de ver o homem em movimento. Nossa! Psicologia Social: O homem em movimento... Esse é exatamente o título do livro

organizado pela Silvia Lane e pelo Wanderley Codo em 1984 que eu estou usando para fazer esse ensaio escrito! Por isso que esse livro é considerado um marco histórico da produção de conhecimento da psicologia social no Brasil. Ele traz a proposta de uma nova concepção de homem para a psicologia pautada no materialismo histórico dialético que parte dos princípios do marxismo. Uma nova psicologia social... Uma Psicologia Social Crítica!

Opa, nova psicologia social? Isso me lembra de outros autores brasileiros importantes e que nos ajudam a entender a história da psicologia social: Ana Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira, que no livro intitulado "Psicologias", publicado em 1997, contam a história da psicologia social na lógica da tríade hegeliana invertida... Eles explicam esse movimento acontecendo na história da psicologia social e na história dos homens. Partindo dos princípios do marxismo é que esses autores explicam a natureza social do fenômeno psíquico:

> O homem como um ser social, um ser de relações sociais, está em permanente movimento. Estamos sempre nos transformando, apesar de aparentemente nos mantermos iguais. Isso porque nosso mundo interno se alimenta dos conteúdos que vêm do mundo externo e, como nossa relação com esse mundo externo não cessa, estamos sempre que fazendo a "digestão" desses alimentos e, portanto, sempre em movimento, em processo de transformação. (Bock, Furtado e Teixeira, 1997, P.133).

Sofrido, mas valeu a pena tanto esforço para fazer esse ensaio escrito (agora eu estou rindo). Continuando a História da Psicologia Social (agora é sério). Lembra dos Congressos que você participou com tanta angústia? Então, nesse tempo foi formada a ALAPSO (Associação Latino Americana de Psicologia Social) na década de 1960. Uma Associação que levantava o estandarte da Psicologia Social estadunidense... A mesma que era criticada como, se não quase, inteiramente inviável para a América Latina. Rumores de uma desavença corriam entre os ouvidos. Essa Associação foi repugnada por muitos. As bocas mencionavam uma retaliação. Eu mesmo quase não escapei de lá com vida quando tudo aconteceu. Outras associações como, por exemplo, a AVEPSO (em terras venezuelanas) e a ABRAPSO (em território brasileiro) terras da América Latina, também propuseram uma psicologia social pautada nas contribuições do materialismo histórico dialético.

O Brasil, nessa época, passava por um regime opressivo bélico, cujos habitantes denominaram "ditadura militar", iniciada em 1964. Apesar das críticas, das incompatibilidades, das ditaduras, das pedras no sapato, enfim, todas as dificuldades que passaram as terras latino-americanas, hoje conseguem produzir inúmeros trabalhos de Psicologia Social, sob a perspectiva materialista histórica dialética, que sejam viáveis para a sociedade que possuem. Já adquiriram autonomia suficiente para não necessitar da constante importação de teorias e métodos como importavam antes. Bernardes (1999) está aqui do meu lado e vai dizer em outras palavras a situação da América Latina, porque a realidade hoje parece ser outra:

> Os países latino-americanos conseguem construir uma produção em Psicologia Social que não deixa nada a desejar à produção do restante do ocidente. Contextualizada, histórica, preocupada com a cultura, valores, mitos e rituais, brasileiros e latino-americanos em geral, já não vêem mais necessidade de importação desenfreada de teorias e métodos cientificistas (Bernardes, 1999, p.31).

É amigo leitor, assim aconteceu o passado da Psicologia Social e, assim é ela hoje. E no futuro, como será? Irá se modificar? Seguirá outros rumos? Como diria Silvia Lane “*numa frase que sempre valorizou e gostava de repetir: por que não?”* (Ciampa, 2007, p.18). Com este questionamento Silvia Lane deixa claro que devemos recusar qualquer tipo de dogma, o que nos abrirá a possibilidade de visualizar o futuro de forma incerta e instável, evitando pensar o homem, o mundo e a realidade de modo simplificado, tal como hoje nos ensina Edgar Morin (1996). Talvez outros fatos históricos ocorram no futuro e venham à própria história… Ou talvez não, porque não dá para negar a dimensão histórica e social desta nova concepção do ser humano, né? Um dia Shakespeare disse que você aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno de amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.

Ó professora, foi isso aí que eu entendi: que a História da Psicologia Social está sendo contada, recontada, cortada, recortada, transformada de forma a ser contínua sendo descontínua, a ser um pedaço da História, contudo sem ser desconexa. Entendeu? E sério! Contei tudo que eu sabia e saiu isso aí.

Para terminar quero dizer que escolhi contar a história da psicologia social do “meu jeito”, na esperança de que os alunos, meus companheiros de viagem na psicologia social de hoje e de amanhã, sempre se lembrem de que é cada um de nós que podemos fazer de cada momento vivido o presente mais significativo do que ele possa se apresentar.

Concluindo...

O ensaio aqui apresentado traz a tona acontecimentos históricos que marcaram as especificidades teóricas da Psicologia Social no século XX. Três momentos históricos foram resgatados: a predominância de duas tendências que marcaram as primeiras sistematizações na área da psicologia social (tendência pragmática e tradição filosófica européia); críticas à psicologia social norte-americana, reconhecida como uma ciência ideológica, o que culminou num período de “crise” da produção de conhecimento da área e a adoção dos pressupostos epistemológicos pautados no materialismo histórico dialético proposta para a reconstrução de uma nova psicologia social que assume como princípio básico a natureza histórico-social do ser humano. Acredita-se que o caráter original do ensaio escrito numa linguagem coloquial e literária, oferece contribuições teóricas advindas das idéias de autores representativos à psicologia social.

Considera-se que a abordagem do tema história da psicologia social no contexto de sala de aula constitui-se em um desafio que deve sempre estimular novas reflexões, análises e discussões sobre a possibilidade de se adotar novas práticas no fazer docente que venham a sedimentar um fazer educativo que promova transformação.

Com este ensaio, o objetivo foi chamar a atenção de profissionais do ensino de psicologia sobre a importância de reconhecerem e valorizarem modos particulares de alunos expressarem a apreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula, quando as análises críticas iniciam sistematizações e iniciativas importantes em termos de psicologia social.

Referências

Bernardes, Jefferson de Souza (1999). História. Em: Maria da Graça Corrêa Jacques; Marlene Neves Strey; Nara Maria Guazzelli Bernardes; Pedrinho Arcides Guareschi; Sérgio Antônio Carlos; Tana Mara Galli Fonseca (Eds.). *Psicologia Social Contemporânea: Livro texto* (pp.19-35). 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

Bock, Ana Maria Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de Lourdes T. (1997). *Psicologias – Uma introdução ao estudo de Psicologia*. 10ªed. São Paulo: Saraiva.

Capra, Fritjof (1982). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix.

Ciampa, Antonio da Costa (1987). *A estória do Severino e a história da Severina – Um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.

Ciampa, Antonio da Costa (2007). Silvia Lane: O homem em movimento. *Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO*. 19. (Ed. Especial), 17-18.

Codo, Wanderley (1994). Em busca da Psicologia. Em Wanderley Codo e José Jackson Sampaio Coelho (Eds.). Indivíduo, Trabalho e Sofrimento (pp.29-50). 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Dayrell, Juarez (1996). A escola como espaço sócio-cultural. Em Juarez Dayrell (Ed.). *Múltiplos olhares: sobre Educação e cultura* (pp.136-161). Belo Horizonte: UFMG.

Farr, Robert (1999). *As raízes da psicologia social moderna (1872-1954)*. 2ª ed. RJ: Vozes.

Farr, Robert (2002). A individualização da psicologia social. Em Regina Helena de Freitas Campos e Pedrinho Arcides Guareschi (Eds.). *Paradigmas em psicologia social: A perspectiva latino - americana* (pp. 11-26). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gadotti, Moacir (1983). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez.

Gonçalves, Maria da Graça Marchina (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. Em Angelo Antonio Abrantes; Nilma Renildes da Silva; Sueli Terezinha Ferreira Martins (Eds.). *Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social* (pp.86-104). Petrópolis: Vozes.

Guareschi, Pedrinho Arcides (1999). Ideologia. Em Maria da Graça Corrêa Jacques; Marlene Neves Strey; Nara Maria Guazzelli Bernardes; Pedrinho Arcides Guareschi; Sérgio Antônio Carlos; Tana Mara Galli Fonseca (Eds.). *Psicologia Social Contemporânea: Livro texto* (pp.89-103). 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

Konder, Leandro (1981). *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.

Lane, Silvia Tatiana Maurer (1981). *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.

Lane, Silvia Tatiana Maurer (1984). Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a psicologia. Em Lane, Silvia Tatiana Maurer; Wanderley Codo (Eds.). *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp.10-19). São Paulo: Brasiliense.

Lane, Silvia Tatiana Maurer (2002). A dialética da subjetividade versus objetividade. Em Odair Furtado e Fernando L. González Rey (Eds.). *Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp.11-17). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marcondes Filho, Ciro (1985). *Ideologia*. Rio de Janeiro: Global.

Martins, Lígia Márcia (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. Em Angelo Antonio Abrantes; Nilma Renildes da Silva; Sueli Terezinha Ferreira Martins (Eds.). *Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social* (pp.118-138). Petrópolis: Vozes.

Martins, Sueli Terezinha Ferreira Martins (2005). O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. Em Angelo Antonio Abrantes; Nilma Renildes da Silva; Sueli Terezinha Ferreira Martins (Eds.). *Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social* (pp.139-154). Petrópolis: Vozes.

Morin, Edgar (1996). Epistemologia da complexidade. Em Dora Fried Schnitman (Ed.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp.274-286). Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira, Betty (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em Angelo Antonio Abrantes; Nilma Renildes da Silva; Sueli Terezinha Ferreira Martins (Eds.). *Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social* (pp.25-51). Petrópolis: Vozes.

Silva, Rosane Neves da (2005). *A Invenção da Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Valsiner, Jaan (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

Formato de citación

Paulino, Lucas y Palmieri, Marilicia (2010). A história da psicologia social contada da perspectiva do aluno que não fez a “tarefa de sempre”. *Athenea Digital*, 17, 163-178. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/712

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

O processo educacional nas histórias de Chico Bento: Representações sobre educação no universo rural brasileiro

The Educational Process in Chico Bento's Stories: Representations About Education in the Brazilian Rural Universe

Cintia Weber Biazi y Joao Batista Martins
Universidade Estadual de Londrina

jbmartin@sercomtel.com.br

Resumo

Tendo como ponto de partir o enfoque dos Estudos Culturais, este trabalho procurou identificar e compreender as representações que são veiculadas acerca do processo educacional nas histórias de Chico Bento - um personagem das histórias em quadrinhos do Brasil. Trata-se de um personagem criado por Maurício de Sousa que vive na zona rural brasileira. O percurso do trabalho incluiu uma etnografia das revistas do personagem Chico Bento, caracterizando o universo rural em que vive, enfocando as práticas educacionais, especialmente suas experiências escolares. A partir da delimitação desse universo foi possível analisar de que as formas como os criadores do Chico Bento articulam a relação o conhecimento científico x conhecimento popular, enfatizando o papel da professora Dona Marocas e suas práticas pedagógicas.

Palabras clave: Chico Bento; Processos educacionais; Zona rural brasileira

Abstract

In this work we use Cultural Studies to identify and understand the representations that are transmitted about the educational process in Chico Bento's stories - a character of a comic strip in Brazil. He is a personage who lives in the Brazilian rural zone and was created by Maurício de Sousa. The trajectory of this work included an ethnography of the magazines about Chico Bento, characterizing the rural universe where he lives, focusing on the educational practices and especially his school experiences. Since the delimitation of that universe, it was possible to analyze in which ways Chico Bento's creators articulate the relationship between scientific knowledge x popular knowledge, emphasizing the pedagogic practices of the teacher, Miss Marocas.

Keywords: *Chico Bento; Educational processes; Brasilian rural zone*

Este artigo se inscreve no contexto educacional a partir de várias dimensões, de vários atravessamentos. Por um lado sua realização nos remeteu para nossa infância, para nosso universo infantil e aqui, o mundo do Chico Bento – personagem das histórias em quadrinhos (HQ) criado por Mauricio de Souza – se confunde com nossas histórias pessoais, com nossas reminiscências.

Por outro lado, este texto quer colocar em relevo uma forma de expressão cultural que é pouco valorizada no universo da comunicação – as histórias em quadrinhos. Nossa opção – o "gibi" do Chico Bento – valoriza este veículo uma vez que através dele são problematizadas situações que dizem

respeito ao universo infantil e aos processos educacionais, especialmente aqueles relativos a uma realidade que nos é tão distante – a zona rural-, mas que, através do "gibi", se torna tão próxima, visto que as histórias do Chico retratam situações que desvelam aspectos de nossa realidade – urbana e rural – e que, muitas vezes, passam despercebidos ao longo de nosso cotidiano.

Temos como objetivo com este trabalho colocar em evidência o "tratamento" que os criadores do personagem Chico Bento dão para os aspectos educacionais nas histórias por eles inventadas, especialmente aqueles vinculados ao processo de escolarização.

Para o desenvolvimento do trabalho, encontramos subsídios nas teorias que se organizam em torno do campo disciplinar conhecido como Estudos Culturais (EC) e, por conseguinte, entendemos as histórias em quadrinhos enquanto artefatos culturais produzidos, consumidos no contexto de uma sociedade capitalista. Artefatos que, no caso da revista Chico Bento, produzem e evidenciam significados e representações acerca da escola, da figura do professor, do conhecimento científico, etc.

Estudos culturais: desdobramentos e proximações[1]

A Inglaterra, década de 50, pós Segunda Guerra Mundial, foi o palco do nascimento e desenvolvimento dos EC. Os primeiros trabalhos deste campo de pesquisa são originários de investigações universitárias e marginais, que enfocaram os problemas sociais e os relativos à linguagem. Posteriormente, os EC se expandiram para diversos campos como as artes, as ciências humanas, as ciências sociais, a tecnologia, etc. problematizando objetos como cultura, ideologia, linguagem e o simbólico em trabalhos envolvendo consumo, moda, identidades sexuais, museus, turismo, literatura, etc. Assim podemos dizer que "Os estudos culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento [...] eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico" (Costa; Silveira & Sommer, 2003: 39).

As discussões promovidas por este campo de produção científica, desde a sua origem, funcionaram como uma contraposição às tradições elitistas e hierárquicas. Suas pesquisas sempre procuraram enfatizar, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), uma análise de toda a produção cultural de uma sociedade, isto é, seus artefatos culturais que incluem filmes, quadros, fotografias, mapas, vestimentas, peças publicitárias, histórias em quadrinhos, artesanatos, etc. e suas práticas, a fim de compreender os padrões comportamentais e os valores que permeiam as relações entre os indivíduos. Em outras palavras, os EC discutem temáticas vinculadas a questões sobre a cultura enfatizando o seu significado político.

O grande empenho dos pioneiros dos EC foi quebrar o paradigma que definia (e até hoje ainda perdura em alguns meios) cultura apenas como a produção cultural das elites. O que os teóricos almejavam era que a cultura dita popular também tivesse um lugar no campo de investigação acadêmica, de tal forma que não fosse tratada como algo escuso e indigno de análise. Eles esperavam que a "baixa cultura" pudesse ter seu *status*, e demonstravam que ela tinha seus mecanismos internos, sejam eles para resistir ou aderir ao sistema de poder vigente.

[1] Para a apresentação dos EC estaremos nos baseando nos trabalhos de Costa, Silveira & Sommer (2003) e Mattelart& Neveu (2004).

Cabe destacar que, para os EC a cultura é tomada como um todo,

> [...] em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (Mattelart & Neveu, 2004: 13-4).

Para Stuart Hall (*apud* Costa; Silveira & Sommer, 2003) é nesta cultura que se dá a disputa pela significação de distinções que ocorrem no âmbito de uma sociedade capitalista. É neste lugar, denominado cultura, que as classes populares podem contestar a imposição de significados que partem das elites. Ou seja, programas de televisão, imagens, gráficos, livros, músicas e, até mesmo, histórias em quadrinhos são manifestações culturais e ao mesmo tempo artefatos produtivos que representam, que inventam e negociam sentidos e significados encontrados na realidade. Para este autor, a análise dos artefatos culturais também deve levar em consideração a linguagem e a metáfora lingüística que os permeia, uma vez que elas podem estar embebidas daquilo que realmente lhes dá significado, da real fonte do poder. Pode-se concluir, a partir destas considerações, que os próprios artefatos culturais são o campo desta negociação de significados. Em outras palavras, os EC não estão tão preocupados com os artefatos culturais enquanto textos, artes, valores, costumes, etc., mas sim enquanto processos sociais que envolvem a produção, a distribuição e a recepção dos mesmos. A ênfase também se dá na apropriação destes artefatos e como são agregados ao conhecimento local (Costa; Silveira & Sommer, 2003).

Da relação entre cultura, ideologia e artefatos culturais

Seguindo Mattelart e Neveu (2004), a cultura está problematizada no contexto dos EC em torno de quatro conceitos. São eles: a identidade, a hegemonia, a resistência e a ideologia. O conceito de identidade é definido como a forma que as pessoas se estruturam subjetivamente. A hegemonia, para os autores, aproxima-se da perspectiva de Antonio Gramsci onde se consolida através da construção do poder, isto é, os dominados aceitam os valores da ordem social. Estes valores sempre pertencem à classe social mais alta, e as idéias e as crenças funcionam como base para a aliança entre os grupos sociais, garantindo, desta forma, a autoridade e a hierarquia.

Entretanto, ressaltam Mattelart e Neveu (2004), as classes populares podem colocar obstáculos a essa dominação, vindo a construírem mecanismos de resistência frente ao que está posto. Podemos tomar como exemplo deste movimento as subculturas, que se mostram sempre ambivalentes, pois funcionam como uma declaração de independência e ao mesmo tempo confirmam a privação do poder. Gramsci, para os autores, aprofunda tal discussão uma vez que ele:

> [...] leva a sério a fórmula de Marx sobre a 'ideologia como força material', busca pensar tanto a capacidade de resistência dos dominados como o modo como o 'senso comum' difundido pelas elites contribui para seu assentimento à ordem social. Para além de posições abstratas, Gramsci desenvolve suas intuições em uma série de análises de campo: sobre o papel da literatura popular de folhetim como instrumento de difusão de uma ideologia, sobre as resistências e a autonomia de uma 'sociedade civil',

> [...], sobre os vínculos dos intelectuais como mediadores 'orgânicos' dos dispositivos de poder, ou como promotores de estratégias de 'contra-hegemonia' (Mattelart & Neveu, 2004: 80).

Com relação à ideologia cabe explicitar que os conteúdos ideológicos da cultura remetem à percepção dos sistemas de valores, às representações que levam à resistência ou aceitação, dentro de um contexto. São os discursos e os símbolos que permitem os grupos populares construírem sua consciência da identidade, como força ou alienação às idéias dominantes. Considerando que a ideologia está fortemente ligada à questão da organização social e uma vez que esta também se estrutura a partir dos artefatos culturais, não podemos evitar uma abordagem ideológica destes últimos.

Para McAllister, Sewell Jr. e Gordon (2001) a problemática da ideologia, no contexto dos meios de comunicação, nos remete a duas definições. A primeira está focada na política, envolve discussões acerca do seu caráter liberal contrapondo-se ao seu caráter conservador. A outra está limitada a questões de persuasão da mídia e discussões sobre a influência da mídia de massa no seu público, não importando a natureza da influência. No presente trabalho abordaremos a segunda possibilidade, tratando especialmente de um dos vários artefatos culturais encontrados em nosso universo cultural: a história em quadrinho.

Falar de história em quadrinho sem abordar a questão ideológica é um tanto quanto difícil. Apesar da existência de diversos trabalhos que tratam esta relação – ideologia x história em quadrinho, de diferentes perspectivas e abordagens, foi em McAllister, Sewell Jr. e Gordon que encontramos dois motivos que justificam a aproximação que procuramos fazer no contexto deste trabalho. O primeiro se vincula à principal característica da história em quadrinho, isto é, a combinação entre imagem e palavra que há nesta produção cultural, sendo que a primeira sobressai à segunda, tornando a história em quadrinho um artefato de fácil disseminação e compreensão por parte de pessoas de diferentes níveis escolares. Este dueto entre a figura e a palavra permite uma manipulação de significados dentro de um pequeno contexto (que por vezes é o quadro, a tira ou a própria revista) e que expressa uma representação e interpretação das imagens e significados ideológicos, isto é, os elementos comunicativos promovem um contexto onde ocorre uma manipulação de significados, valores e interpretações diversas, sucedendo em uma imposição de significados ao leitor.

O segundo motivo para a presente abordagem, de acordo com McAllister, Sewell Jr. e Gordon (2001), é a significância social que a história em quadrinho possui. Independente do estigma a ela vinculado – situando a história em quadrinho como um passatempo de crianças e adolescentes – é possível observar uma dedicação, de crianças, jovens ou adultos, para a leitura da "tira do dia" presente nos jornais diários. Apesar dos diferentes contextos sociais e políticos, bem como dos diversos papéis que as histórias em quadrinhos assumem em diferentes países, este comportamento é notado em várias partes do mundo. Para Rubenstein (*apud* McAllister; Sewell Jr. & Gordon, 2001), o comportamento é similar não importando a função do quadrinho, esteja ele funcionando como um mecanismo de criação ou de resistência à identidade e imperialismo cultural.

McAllister, Sewell Jr. e Gordon (2001) apontam para várias pesquisas que compreendem que as histórias em quadrinhos não retratam a vida de uma maneira neutra e que as imagens por elas transmitidas não são ao acaso. Na maioria das vezes elas apresentam questões sociais e representações de grupos particulares, com implicações ideológicas. Isto é, a vida é representada em

uma história em quadrinho trazendo implícita uma ideologia, o que leva os autores a concordarem com Sabin (cf. McAllister; Sewell Jr. & Gordon, 2001) quando diz que os quadrinhos são o produto das tensões sociais, o reflexo daquilo que acontece na sociedade.

O caminho percorrido

Na história da nossa espécie, assim como é comum a utilização de imagens para contar histórias, também é comum procurar interpretar as mensagens veiculadas tanto nas figuras quanto nos textos. Cappelle, Melo e Gonçalves (2003) comparam este movimento interpretativo como uma busca, uma busca de mensagens ocultas, pois caso não esclarecido, o leitor fica submetido a um jogo de duplo sentido. Eles também alertam quanto à existência de textos latentes sob os textos lidos, atuando inconscientemente no leitor.

Inúmeros são os artefatos culturais que veiculam textos latentes, entre eles destacamos as histórias em quadrinhos, que tal como os anúncios comerciais, podem ser considerados textos sociais, já que, por muitas vezes, se ancoram às situações presentes no momento em que são publicados.

Frente a esta perspectiva, este trabalho se ocupou em analisar o quanto às imagens e os textos nas histórias do Chico Bento veiculam uma visão de mundo, estilo de vida e valores. Por meio de tal análise entendemos ser possível "demonstrar a natureza social e culturalmente construída da subjetividade e dos valores, de como a sociedade constrói algumas atividades como tendo valor e como sendo benéficas, enquanto desvaloriza outras" (Kellner, 1995: 127).

O "objeto" desta análise foi as histórias da turma do Chico Bento com a perspectiva de identificar e compreender de que maneira o processo educacional (mais especificamente o escolar) é apresentado ao leitor.

Ao nos defrontarmos com este objeto de estudo foi necessário, num primeiro momento, conhecer o universo cultural em que as histórias do Chico Bento se desenvolvem. Assim, nossa preocupação inicial foi a de identificar quais os valores, os hábitos, os sentidos e os significados que circunscrevem o universo de Chico Bento. Tal descrição foi realizada tendo como ponto de partida a linguagem gráfica (desenhos, histórias, etc.) e as atitudes dos personagens que acompanham a ação das histórias.

"Lidando com" o material

Para a realização da pesquisa procuramos ler um grande número de exemplares das histórias em quadrinhos do Chico Bento. O material consultado partiu tanto de acervo particular quanto da Gibiteca de Londrina e da Biblioteca Municipal de Londrina. Nessa empreitada reunimos 180 revistas, referentes ao período de 1986 a 2005. Com o material em mãos fizemos várias leituras de diferentes histórias, dando preferência àquelas que eram protagonizadas no contexto escolar e àquelas que tinham como pretexto contextos e ou situações escolares.

Após uma primeira leitura, as histórias foram catalogadas para facilitar a análise e discussão. O catálogo se constituía do nome da história e o nome da revista ou almanaque a que pertenciam, por exemplo, Mônica, Cebolinha, Chico Bento. Em seguida, havia uma classificação entre história ou tira e por fim, eram descritos o ano e o número de páginas. A história ou tira era descrita em seus detalhes e depois

eram expostos alguns pontos que chamavam a atenção. O catálogo era finalizado com a lista dos temas abordados naquela história ou tira, como por exemplo, ecologia, religião, etc.

Esta primeira abordagem do material foi nos possibilitando delinear o universo do personagem Chico Bento. Tal atividade pode ser caracterizada como a efetivação de uma "etnografia" uma vez que teve como objetivo a descrição da cultura em que Chico Bento está envolvido, desvendando os diferentes significados que percorrem seu universo e os sentidos atribuídos as suas experiências e vivências (cf. Spradley *apud* André, 1995).

A leitura dos "gibis" nos permitiu uma aproximação cada vez mais estreita com o universo de Chico Bento, a partir da qual procuramos entender os significados ali expressos. Desta forma pudemos desvendar os hábitos, as crenças, as práticas, a linguagem e os valores que permeiam as relações e o mundo deste personagem.

A partir desta construção, onde circunscrevemos o universo do Chico Bento, criamos as condições para analisar as maneiras como o processo educacional escolar ali se efetiva, principalmente nos momentos em que as histórias acontecem no universo escolar, momentos em que protagonizam a história, além do Chico Bento, seus pais, sua a professora Dona Marocas e os seus colegas de sala.

Ao longo deste percurso outro personagem que chamou nossa atenção foi Dona Marocas, sua professora. Este personagem é imprescindível para nossa leitura da realidade escolar das histórias. Ela protagoniza, praticamente, todas as histórias que envolvem situações escolares e, ao longo de nossa leitura, fomos traçando seu perfil o que, expressa de certa forma, a visão do autor sobre o papel do professor.

Nossa aproximação com a vida de Dona Marocas foi sendo feita a partir de uma composição da personagem, isto é, a partir das histórias fomos construindo seu universo. Esta construção, por sua vez, não se efetivou de uma maneira linear, uma vez que a "vida" de Dona Marocas nos foi sendo apresentada de forma bastante irregular. Nós a conhecemos aproximando uma informação aqui com outra acolá e, este exercício, nos possibilitou compreender a figura da professora que se apresentava diante dos nos olhos.

O universo do personagem chico bento

Quem é Chico Bento?

Na medida em que fomos lendo as revistas do Chico Bento, tivemos a condição de pinçar – nas mais variadas situações – as características deste personagem. Ele foi criado por Maurício de Sousa em 1961, seu aniversário é comemorado em 1° de julho, e, apesar de nunca ter sido mencionada sua idade, aparenta ter aproximadamente 7 anos de idade. Ele sempre está vestido com uma calça azul quadriculada, camiseta amarela, chapéu e costuma andar descalço, exceção quando vai visitar familiares na cidade, nos dias chuvosos, quando vai à missa aos domingos, quando vai namorar Rosinha ou a festas.

Trata-se de um personagem que nos remete para o meio rural, muito semelhante a outras figuras de renome nacional, como Nhô Quim, primeiro personagem das histórias em quadrinhos do Brasil; Jeca

Tatu, personagem utilizado em campanhas educativas, servindo de alerta aos problemas que afligem o homem do campo e o inesquecível Mazzaropi, figura histórica do cinema nacional.

Soubemos, através das histórias, que ele é filho único, mora com seus pais num sítio próximo a Vila Abobrinha – interior de São Paulo. Ele e seus amigos frequentam uma escola municipal, cuja professora é Dona Marocas.

Percorrendo as histórias, vamos descobrindo que Chico é um menino carinhoso, prestativo, conservador, apegado à família, com humor instável e sentimental. Ele é apresentado com certa ingenuidade e literalidade, ou seja, na maioria das histórias ele é caracterizado como menino sem malícias, que compreende tudo ao pé da letra, sem ambigüidades, tomando atitudes ou respondendo às situações que vivencia de tal forma que chega a surpreender os que estão convivendo com ele.

Suas histórias geralmente são engraçadas e bem humoradas, o que nos permite identificar um "quê" de romantismo em suas tramas. Aqui, os conflitos, a dor, o sofrimento, **aparentemente** estão afastados, as formas como tais situações são resolvidas, em determinados momentos, surpreendem o leitor.

Além de romântico, as histórias também nos remetem para uma atitude contemplativa, especialmente quando a trama gira em torno de questões relacionadas à natureza. A adoração de Chico pela "mãe natureza" é bastante recorrente: ora nos vemos diante de situações onde ela a contempla e discorre sobre sua beleza; ora às voltas com questões relativas a criação – sempre vista como uma obra divina; ora as histórias denunciam a poluição; ora apresentam os benefícios que ela nos faz.

Uma característica da personalidade de Chico, bastante recorrente nas histórias, é sua disposição para a negociação. Ao estabelecermos os universos por onde Chico Bento circula (a religião, a fantasia, o mundo urbano, o saber institucionalizado etc.), bem como suas fronteiras (entendidas aqui como espaços liminares através dos quais os personagens das histórias do Chico Bento transitam estabelecendo-se uma dinâmica que ora é vivenciada como conflituosa, ora como engraçada), pudemos perceber que "negociar" é uma característica de Chico, não com intenções de "enganar" ou iludir o outro. Ao contrário, a negociação por ele estabelecida traz implícito um processo de adaptação, de apropriação e de re-significação da experiência – o que ele coloca em jogo são os sentidos que percorrem as situações vivenciadas.

Pelo fato de o personagem circular por vários universos, este movimento de ir e vir, gera vários conflitos, que nem sempre são solucionados, e que exigem do personagem uma adaptação. Isto é muito freqüente quando se ele vê as voltas com questões religiosas, momentos em que tenta "negociar" com Deus e com o padre Lino. Na escola, tal postura é muito comum quando tenta "negociar" com a professora. Tal ajustamento, por vezes, inclui a apropriação de características destes mundos. No caso do Chico, especialmente, a apropriação pode até mesmo descaracterizar o personagem e pode ser por esta razão que as negociações não têm continuidade nas histórias posteriores.

A negociação foi a forma, talvez, que o autor encontrou para "ceder" àquilo que é imposto, seja pela sociedade, pela religião, pela família, pela escola etc. Em outras palavras: o personagem busca adaptar-se à ordem vigente, mas, evita ceder completamente, pois a negociação implica que ambos os lados concedam. Trata-se de uma resistência à ideologia dominante: negociando, o personagem evita perder os seus valores. Ou ainda, é possível pensar em Chico Bento e suas negociações como Stuart Hall (apud Costa, Silveira & Sommer, 2003) pensou sobre as histórias em quadrinhos. Para o autor, elas são

manifestações culturais e ao mesmo tempo artefatos produtivos que representam, que inventam e negociam sentidos e significados encontrados na realidade. É exatamente isto que Chico Bento também faz, ao procurar adaptar-se.

As negociações são também sinal da descontinuidade, outra característica das histórias deste personagem. Com exceção feita às histórias que têm continuidade na própria revista ou em edições posteriores, todas as outras apresentam um começo, meio e fim, que geralmente não se estende para outras histórias que abordam inclusive o mesmo tema. Por exemplo, o garoto afirma que nunca mais irá mentir, contar lorotas e ninguém, nem mesmo Deus, acredita no garoto, porque páginas à frente, o que se vê é o bom e velho Chico contando alguma mentira para Rosinha, ou para a professora, e até mesmo para seus pais (“A maior de todas”, Chico Bento, 1986).

Esta descontinuidade pode ter duas funções: a primeira seria um recurso que o autor utiliza para evitar que o personagem se descaracterize. A segunda, seria igualmente um recurso do autor, mas num sentido de resistência à dominação dos valores elitistas. De acordo com Mattelart e Neveu (2004), uma forma de impedir a dominação de outros grupos sociais é resistindo, ou seja, fazendo com que as novas adaptações de Chico Bento perdurem pouco tempo, não se estendendo para o corpo de características do personagem.

A língua utilizada pelo personagem é o *caipires*. Todas as falas de Chico Bento são escritas de maneira a ferir a ortografia, recurso usado pelo autor para transportar o leitor ao contexto rural. O autor não atribui valores para essa forma de falar – se um ou outro tipo de linguagem está correta ou não – ele apenas apresenta ao público as diferenças existentes.

Até mesmo nas redações escolares – onde a expectativa é o português da língua culta – o personagem utiliza o *caipires*. Isto é recorrente nas redações sobre suas férias como “A redação” (1987) que fala sobre um seqüestro de Chico Bento por piratas e “A redação” (1989g), que fala sobre uma viagem, na fantasia, que ele fez.

Apesar do autor das histórias do Chico trabalhar com muito humor as situações em que o personagem se defronta com a língua “culta”, de um modo geral, estas são situações bastante problemáticas para ele.

Tais situações, que geralmente se organizam em torno de algumas dicotomias: língua culta x *caipires*, conhecimento cotidiano x conhecimento sistematizado (apresentado pela escola), rural x urbano, são vivenciadas por Chico com muito sofrimento – pois em muitas histórias ele sempre é desprestigiado por “errar” – seja por seus amigos, seja por sua professora. É o que nos mostra a história “O bom português” (Chico Bento, n. 86, jan. 1989) onde ele tem “estafa mental”. Esta história relata seu contato com um dicionário e, devido suas intenções de ser bem sucedido e bem visto por todos – inclusive pela professora – passa a noite em claro estudando e decorando os verbetes encontrados no livro. No dia seguinte, sua fala está totalmente diferente, repleta de sinônimos e palavras ditas corretamente. Porém, Chico não deu conta de se apropriar de tanta informação e desfaleceu na escola, sendo constatado pelo médico que se tratava de uma estafa mental, decorrente de tanto estudar o dicionário.

O universo rural

O ambiente em que Chico Bento vive é a zona rural, muitas vezes apresentado como sendo semelhante ao paraíso, onde tudo e todos são felizes. Em várias histórias é apresentada uma idéia de equilíbrio entre as forças da natureza e as forças do homem[2]. Por mais que exista a ação do homem, como por exemplo, Nhô Bento trabalhando com a terra, esta relação se dá com muito respeito, daí seu equilíbrio, tal perspectiva não se encontra nas histórias em que o cenário é a cidade (sempre mostrada de modo conturbado, com muita correria, o que deixa Chico Bento bastante estressado).

De um lado, esta natureza é apresentada na dimensão mais natural, com a manutenção do ciclo da vida, resgatando-se certo darwinismo, aonde os mais fortes sobrevivem em detrimento dos mais fracos. Por outro lado, esta mesma natureza compõe algumas cenas com o personagem onde se observa uma cumplicidade entre eles. Esta particularidade é evidente em algumas histórias, entre elas, “O meu pé de banana-nanica” (1998b), em que o pé de banana tenta animar Chico que está triste porque seus pais terão que vender o sítio. Outra passagem desta relação equilibrada entre homem x natureza aparece em uma história em que a onça ataca Chico Bento e Rosinha, onde a fera, uma cúmplice do garoto, o deixaele vencer a briga, possibilitando que ele seja valorizado por sua coragem.

Um exemplo de cumplicidade também ocorre quando Chico, sabendo da possibilidade de alguns animais serem sacrificados para a ceia de Natal, corre em socorro deles, que são tratados pelo próprio nome, dado pelo garoto. Entre Chico e estes animais existe mais que uma relação de amizade, na qual, eles parecem ocupar o lugar de irmãozinhos na vida de Chico.

Um aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à retórica utilizada por Mauricio de Sousa na construção de suas narrativas que envolvem a relação homem x natureza. As histórias, de um modo geral, remetem para uma reflexão sobre os modos pelos quais o homem apropria-se ou transforma a natureza. Nesses momentos, o criador de Chico defende a preservação da natureza e dos animais, utilizando-se das histórias para defender a causa ecológica.

Cabe registrar, no entanto, que o mundo natural também é apresentado como fonte de perigo, pois ali estão presentes elementos da natureza que colocam em risco a vida das pessoas, como por exemplo, os animais selvagens.

Estes desafios são apresentados em “O circense” (1990b), que faz uma bonita comparação entre o homem rural e o artista de circo. Nesta comparação, o homem rural representado por Chico Bento e seu primo Zé Lelé, enfrentam inúmeros desafios perigosos para chegarem até o circo, e no espetáculo, os artistas arriscam-se em apresentações que se assemelham aos desafios por eles encontrados ao longo de sua ida ao circo. Entretanto, os primos não se dão conta de que correm os mesmos riscos, e exacerbam a coragem dos artistas, sem conscientizarem-se que também são corajosos.

Ao longo das histórias, a vida do campo vai tomando várias dimensões, complexificando-se. É possível perceber que são vários os desafios enfrentados pelo homem do campo. Em “Mesa farta” (1998a), é apresentada a fartura do homem do campo como resultado do esforço humano e também divino; em “O profissional” (1989b), é apresentado Chico Bento cuidando dos animais machucados; “O saci ataca outra

[2] Faz parte da revista do Chico Bento, as aventuras de Papa-Capim, um indiozinho brasileiro. Este personagem aparece em algumas edições e também nos almanaques. Uma das histórias em que este personagem interage com Chico Bento é “Como apresentar um trabalho” (Chico Bento n. 239, março 1996) que aborda a visita de Chico no habitat de Papa-Capim, que lhe apresenta a cultura indígena.

vez" (1989d), expressa o folclore regional, que permeia a fantasia rural, e que por vezes atrapalha o cotidiano. A história "O agricultor" (1990g), além de apresentar a rotina de um trabalhador da zona rural, desde o seu levantar, passando pelos processos de preparação da terra, plantio até colheita, ressalta também as mazelas que o setor enfrenta, como a estiagem. "O pescador" (1991b), por sua vez, ressalta a criatividade necessária ao homem moderno, pois ao ir pescar, Chico Bento percebe que não há mais peixes no lago. Então, a solução é despoluir o local, aproveitando para vender os objetos recicláveis. Com isso, Chico Bento consegue dinheiro e resolve o seu problema comprando peixe na peixaria.

Muitas histórias também valorizam o saber do homem do campo. Um exemplo pode ser visto em "O sabe-tudo" (1987), em que a professora percebe que o aluno tem o seu saber cotidiano, advindo da rotina rural e não da ciência. "Em busca do conhecimento" (1988a), também demonstra o quão a vida rural é desprezada e considerada como desprovida de saber e de qualidade, e que só um olhar de fora, como, por exemplo, de um ser de outro planeta, é capaz, de realmente, notar a qualidade de vida que se tem trabalhando adequadamente com a natureza.

O contexto em que este ambiente rural vai se descortinando frente aos nossos olhos se organiza e torno de uma pequena vila: Vila Abobrinha.

Vila Abobrinha oferece aos seus habitantes uma série de recursos. Ela é formada por algumas casas de comércio como a venda de Nhô Lau, que inclusive é o proprietário do pomar cuja goiabeira é constantemente assaltada por Chico e seus amigos. Há também outra venda da vila, sob os cuidados do português Nhô Manuel. Na Vila Abobrinha também tem a papelaria de seu Tomás, onde Chico costuma comprar seu material escolar. A farmácia do seu Brito – referência resgatada por Chico em uma aula de geografia, onde a professora lhe questiona sobre os britânicos, e ele prontamente responde que são "os filhos do seu Brito, da farmácia". Um outro farmacêutico – seu Irineu – também se faz presente neste cotidiano. A vila também tem a barbearia, a do seu Jurandir, aonde Chico vai para cortar seus cabelos. A profissão de médico é exercida pelo doutor Tonico e pelo doutor Cido, ambos apressados em atender seus pacientes. A religiosidade do local, sob o comando de padre Lino, é expressa por uma igreja católica, sendo um dos coroinhas o personagem Chico. A igreja aparece em ocasiões que envolvem confissões e orações, e, geralmente, padre Lino está presente nestes momentos.

O fato de o autor valer-se de um universo rural para seu personagem, expressa algo aos leitores: além de ser um local estereotipado e facilmente encontrado na realidade, ele é como se fosse um grito de socorro. Isto é, frente ao avanço desenfreado da urbanização, tem-se a impressão que o único lugar para o refúgio e que se assemelha ao paraíso é Vila Abobrinha. A criação deste espaço foi o caminho encontrado pelo autor para a expressão e o resgate de uma cultura, a cultura rural, que tem caído no esquecimento das pessoas que vivem nos centros urbanos.

As características principais que se observam nos moradores da vila são a honestidade, a solidariedade e a amizade, que permeiam todas as relações sociais. Tais características ficam explícitas pelo fato dos moradores conhecerem-se pelo próprio nome, diferentemente do que ocorre na zona urbana, em que as relações são, em sua maioria, permeadas pela impessoalidade. O vilarejo expressa, de uma certa forma, uma resistência aos modos capitalistas e urbanos de convivência.

Este retrato de Vila Abobrinha não é neutro. Todas as imagens e os discursos, como apontam McAllister, Sewell Jr. e Gordon (2001) apresentam questões sociais, como a solidariedade, o êxodo rural, a ecologia, a ética e representações de grupos particulares, as famílias rurais. O criador de Chico Bento

faz uma articulação bem humorada entre suas histórias com a realidade rural, oportunidade que coloca em evidência o descaso e a desqualificação para com o mundo rural brasileiro.

O universo familiar de Chico

Chico Bento é filho único e recebeu o mesmo nome do avô paterno, Francisco Bento. Sua avó paterna é Vó Dita. Seu pai, Nhô Bento e sua mãe Dona Cotinha são agricultores e bastante carinhosos com o filho.

Entretanto, quando Chico apronta alguma arte, geralmente grave, o que se observa é uma punição por parte dos pais, que se manifesta em forma de bronca oral e algumas palmadas no bumbum do garoto. Existem várias histórias que abordam a punição dos pais. Dentre elas, destacam-se a “Doutor Chico” (1989b), em que ele se passa por assistente do médico e aplica injeção em Nhô Lau, o dono das goiabeiras, se vingando dos tiros de sal que leva no bumbum quando é pego invadindo o pomar e “Os outros Chicos” (1992c), onde a bronca oral e as palmadas são por vários motivos, como tirar nota baixa, roubar goiaba, mentir, quebrar a porteira etc.

Os pais, por sua vez, têm grandes expectativas com relação ao futuro do filho. Em vários momentos Nhô Bento expressa o desejo de que seu filho venha a se tornar um “doutor”. A família valoriza o conhecimento, especialmente aquele relacionado com o universo da ciência, sendo que este sinaliza um futuro promissor. Há uma história em particular que demonstra esta expectativa. Nela o pai de Chico ralha com ele para que ele estude mais, vislumbrando um grande futuro para seu filho. Entretanto, ele encontra uma cigana que prevê o futuro de seu filho: um profissional bem sucedido que perdeu suas raízes familiares. Tal premonição faz com que Nhô Bento deixe de interferir tanto na vida escolar de seu filho (cf. “Filho Doutor”, 1997e).

Na maioria das vezes em que o tema escola x relações familiares é apresentado, as histórias mostram a colaboração dos pais com os estudos de Chico. O pai ajuda “com o que pode” – uma vez que também apresenta certas dificuldades na “leitura” e na “escrita”. No entanto, cabe registrar que, apesar das dificuldades, ele sempre tenta assegurar as condições para que seu filho aprenda como, por exemplo, procurando o dicionário que o filho precisa, que até então servia para calçar a cama de Chico.

A dificuldade do pai de Chico também é tratada pelo autor das histórias, especialmente em “Reunião de pais e mestres” (1993f). Nela o pai de Chico percebe que não pode cobrar tanto do filho porque nem ele mesmo sabe. Por esse motivo, ele resolve trocar os papéis e assume o lugar do filho indo para a escola para aprender mais – entendemos que aqui o autor da história se aproxima da questão da alfabetização de adultos.

Dona Cotinha, por sua vez, também procura auxiliar o filho nas tarefas escolares e por vezes até o marido, incentivando ambos a leitura. Em uma situação, expressa na história “Ler faz bem”, a professora pede aos alunos que leiam um livro, e em casa Chico pede ajuda ao pai para encontrar um livro e este lhe dá uma lista telefônica para ler. Quando Dona Cotinha vê esta situação, leva o filho até um baú onde estão vários livros da sua juventude. Ela incentiva o filho e aproveita também para incentivar o marido ao hábito da leitura.

Apesar de boa parte das histórias apresentar o Chico como filho único, a família Bento não foi sempre pequena assim. Chico já teve uma irmã mais nova, Marianinha, que faleceu ainda bebê. Nesta oportunidade, o autor apresentou com muita sutileza dois temas difíceis de serem abordados no universo

infantil: a origem e o destino da espécie humana, isto é, “de onde viemos?” e “para onde vamos?”. Cabe registrar que tais questões não foram abordadas sob uma perspectiva religiosa, ela foi contata sob a forma de fantasia, em detrimento, inclusive, da própria ciência médica.

A história onde é apresentada a trajetória de sua irmã se chama “Uma estrela chamada Marianinha” (1990c). Ela conta a vinda de uma estrelinha para a terra em forma humana que acabou caindo na família Bento. Após a gestação e o parto, a garotinha nasceu. Entretanto, ainda muito pequena, ela adoeceu e acabou retornando para o lugar de onde viera, voltou para o firmamento entre as outras estrelas, para tristeza da família[3].

Entre os parentes de Chico Bento há o primo Zé Lelé (cujo parentesco entre os seus pais não aparece) que sempre o acompanha em suas aventuras e peripécias. Ainda temos Vó Dita, sua avó que centraliza, de alguma forma, o conhecimento popular que transmite através de suas histórias. Além disso, temos o Primo que vive na cidade grande, cujo pai é irmão de Nhô Bento.

Como é possível observar, o fato do personagem possuir uma estrutura familiar, por si só, já expressa valores: a valorização de uma instituição familiar, composta por pai, mãe e filhos, além de avós, tios, primos. A família Bento resgata a instituição familiar e a constituição de laços afetivos duradouros entre indivíduos consangüíneos. Estes valores implicam relações de poder (os mais jovens devendo obediência e respeito aos mais velhos) e práticas culturais características baseadas nestes valores e relações (Sardar & Van Loon *apud* Costa, Silveira & Sommer, 2003).

O círculo de amizade do personagem envolve, além do Zé Lelé, o descendente de japoneses Hiro, Zé da Roça e Rosinha. Esta personagem é a namorada de Chico, cuja relação é permeada pela inocência, carinho, timidez e ciúmes.

Este “namorico” está presente em quase todas as revistas do Chico. Suas histórias retratam as várias facetas de um relacionamento afetivo infantil. Assim, vale destacar a história “Na direção certa” (1989c) que demonstra o quanto o namorico dos dois por vezes atrapalha a rotina escolar, “Tudo pra não ver um amigo triste” (1989h) que retrata o namoro como a única coisa que pode fazer Chico feliz, “A força do pensamento” (1995a) que mostra a forte ligação existente entre o casal; “Como sofre um coração” (1995n), que fala de ciúmes e “Prova de amor” (1996a) em que Chico tira zero na prova por fazer uma declaração à garota em lugar de responder a questão.

Cabe registrar que nesta relação, Rosinha é quem traz na bagagem o romantismo, os sonhos e também a teimosia, enquanto que cabe a Chico a inocência, a timidez e a proteção da namorada. Este ponto remete para as expectativas acerca do lugar do homem e da mulher no universo familiar de Chico: aos homens cabe o trabalho “duro”, a proteção; às mulheres o “cuidado” da casa e dos filhos.

Além de todas as dificuldades que o casalzinho enfrenta como timidez, outras crianças perturbam a relação entre os dois. Genesinho, por exemplo, constantemente paquera Rosinha. Já na história, “Coladinho” (1989d), outro empecilho é apresentado para a continuidade da relação: o pai de Rosinha é contra o relacionamento de ambos, talvez pela pouca idade de ambos.

[3] Esta é uma das poucas histórias em que Chico e seus familiares se vêem diante de uma situação de sofrimento.

As rotinas de Chico

As atividades rotineiras de Chico são aquelas de qualquer criança: pela manhã vai à escola, depois passa algum tempo namorando Rosinha, ou brincando com seus amigos, à noite fica em casa. Seu cotidiano, também é marcado também por outras atividades: em algumas histórias ele realiza alguns afazeres antes do compromisso escolar: dá comida para os animais, corta lenha, tira leite da vaca, capina a terra etc. Estas histórias retratam um Chico Bento trabalhador, porém, em outras, depois de estudar e trabalhar, ele costuma nadar e pescar no ribeirão, roubar goiabas do pomar de Nhô Lau, brincar, namorar Rosinha, ouvir histórias da avó Dita, estudar, contemplar a natureza, participar das festas da vila como a do Pimentão e quermesses da igreja[4].

De um modo geral o personagem Chico Bento é apresentado como um bom garoto: trabalhador, amigo fiel, filho obediente etc. Estas qualidades estão ligadas à expressão de valores, como o respeito à natureza, à família, à religião, a importância do trabalho, da solidariedade, da amizade e da educação.

Apesar de estudar e ajudar a família no sítio, a fama predominante de Chico Bento é a de preguiçoso. Em muitas situações, Chico é apresentado aos leitores como um garoto que não gosta de trabalhar e tampouco de estudar. É assim que ele "aparece" na história "O profissional" (1989b). Na ocasião, Chico está ocupado com a terra, mas não arando e sim procurando minhocas para pescar, havendo confusão entre o pescar por lazer, compreendido pela Rosinha, e o pescar enquanto atividade que vise o lucro ou a subsistência, argumentado pelo garoto.

Chico é também um garoto muito sonolento como sugerem as histórias "A penitência" (1989d), quando o personagem acaba adormecendo na igreja, enquanto está cumprindo uma penitência, após a confissão. Em "Eta, soninho pesado" (1989g), Chico segue sua rotina sem ter acordado, vivenciando o seu dia de forma automática; já em "Eta, sono bão" (1995l), ele tenta dormir, mas ninguém o deixa, até que ele resolve ir continuar o sono no cemitério.

Até na escola, Chico sente sono, principalmente nos dias em que a professora faz ditados. É o que sugere uma das histórias, "Como diz o ditado" (1995d) em que Chico Bento acaba adormecendo durante um ditado que acaba sendo feito de diferentes partes que resultam numa mensagem engraçada, porém desagradável para a professora, que lhe dá a maior bronca.

Não é só na escola e entre os amigos que Chico é considerado preguiçoso. A família Bento parece ter este conhecimento, como insinua a tira apresentada na revista de número 113 (1991c), onde sua própria mãe, Dona Cotinha, o compara com um bicho preguiça.

A questão que gira em torno da razão trabalho/escola x "preguiça" é um elemento que gera bastante conflito na vida de Chico. Temos a impressão de que tal percepção se estrutura pelo fato de as pessoas que estão ao seu redor não perceberem o quanto sua rotina diária é estressante e repleta de sacrifícios. Em uma das histórias que percorremos – "Depois da aula" (1997c)– sua professora, que sempre o considerou um menino preguiçoso, foi levada a rever seus preconceitos ao ver o quanto o cotidiano de Chico era difícil.

Uma das histórias – "Que nem o pai!" (2000e) – sugere que ele faça mais "propaganda" das suas qualidades, uma vez que ele faz os trabalhos que seu pai solicita e quando encerra resolve descansar

[4] Conforme as histórias: Mudanças bruscas (1988c), Atrasado pra aula (1994i), Dia feliz (1987), O agricultor (1990g) e O Sabe-tudo (1987).

um pouco. Entretanto, as situações em que as pessoas o encontram são os momentos de descanso e comentam que ele não se parece com Nhô Bento, um homem muito trabalhador. Por conta destes comentários Chico se zanga, pois nenhum dos personagens presentes nas histórias vê que ele também trabalha e se esforça que nem seu pai.

A educação formal de Chico Bento

O personagem Chico Bento freqüenta a primeira série do ensino fundamental na escola municipal de Vila Abobrinha, onde o personagem mantém uma boa relação com a professora, Dona Marocas, e com os demais alunos. Por vezes ele atrapalha as aulas, ora com conversas paralelas, ora com respostas literais e ingênuas, tirando com recorrência muitas notas zero. Mas, em várias situações Chico Bento aparece como um aluno nota dez, fazendo trabalhos até em grupo e apresentando-os adequadamente.

Esta relação, entre Chico Bento e a educação formal, estabelece uma fronteira com o universo do saber institucionalizado, cuja representante é a instituição escolar. Nesta fronteira, é possível observar um intenso exercício de negociação entre Chico com sua professora Dona Marocas, decorrente dos conflitos que ocorrem entre o personagem e o ambiente escolar.

A educação formal oferecida pela escola é a representante do saber científico, diferente do saber cotidiano construído a partir da realidade de Chico Bento. E a instituição deste saber, por meio da escola, exerce forte influência no seu cotidiano, inserindo-se nas relações familiares, evidenciada pela história já citada “O bom português” (1989j), “Ler faz bem” (1994a) em que Dona Cotinha mobiliza a família toda no hábito da leitura, atendendo a um pedido da professora, através de uma atividade (ler um livro) que os alunos deveriam fazer; bem como “Lição de casa” (1998c) em que até os pais do garoto são mobilizados pelas situações escolares, como ajudar o filho a estudar, a procurar um livro etc.

No entanto, o ambiente escolar é fonte de conflitos para o personagem, que aparece várias vezes sem vontade de estudar, ou sem estímulo para tal atividade. A dificuldade geralmente vem acompanhada de sintomas como sono, dores de cabeça etc. - a dor de cabeça aparece quando ele deve estudar.

Geralmente a falta de vontade de estudar aparece sob a forma de preguiça. Assim, em várias histórias, Chico se vê buscando certas artimanhas para burlar as situações de aprendizagem no contexto da escola. Em “Chico Bento” (1994j) ele utiliza um falso par de óculos para poder dormir em sala de aula, assim como em “Início de aula”, onde ele está sem vontade para voltar às aulas e quando percebe que não tem jeito, que todos têm suas obrigações e que a dele é estudar, começa a pensar nos dias em que não haverá aula, como por exemplo, no domingo.

Compreende-se que o saber sistematizado exerce forte influência na vida de Chico, e tal fato não está vinculado a um gostar de estudar para ter o conhecimento, mas a uma possibilidade de ser bem quisto pela professora, pelos colegas e também pela família. Pois, quando Chico Bento apresenta motivação para os estudos, ela não advém do fato de ser o estudo prazeroso, ou pelo fato de se ter um saber, mas sim pela possibilidade de aprovação dos colegas, pelo fato de ser bem quisto e aceito pelo grupo com que convive. É o que sugere a história “A nova aluna” (1995b), onde Chico se esforça bastante para ser um bom aluno apenas para chamar a atenção de uma nova aluna, que por sua vez, é transferida da escola alguns dias depois. A questão da aprovação por parte dos colegas também é evidenciada em “Sem cara para encarar” (1993b), em que ele tira nota zero e é zombado pelos colegas de classe, que

após serem corrigidos pela professora vão até a casa do amigo lhe pedir desculpas. Em outra história, "O aluno mais aplicado do dia" (1989f), Chico apresenta-se como o aluno mais aplicado da sala, levantando constantemente o braço para atender às solicitações da professora, não por saber ou por aprovação, mas sim pelo fato de todos notarem que ele estava usando desodorante.

A história "É a consciência" (2005), por sua vez, apresenta Chico tentando divertir-se, mas ele não consegue porque a todo o instante sua consciência o recorda da prova que ele terá. Por fim, o personagem desiste da diversão e vai para casa estudar.

A representação da educação formal – entendida como saber científico – sempre se organiza em torno do saber cotidiano construído a partir da realidade de Chico Bento. E a instituição deste saber – através a escola – exerce forte influência nas práticas sociais que são apresentadas nas tramas do personagem: interferem nas relações familiares, uma vez que os pais de Chico têm expectativas de um dia Chico se tornar um doutor; e, para tanto, são mobilizados pelas situações escolares acabando por ajudar o filho a estudar, a procurar um livro, etc.

A influência da escola também é presente nas relações afetivas e sociais de Chico, como sugerem as histórias "Uma pedra à beira do caminho" (1992b) em que a namorada Rosinha acredita que não foi Chico quem escreveu em uma pedra uma declaração, por saber que, se ele o fizesse, haveria muitos erros de português; "Quem declama... não reclama!" (1992c), onde Chico, empolgado pela declamação que fez na escola, resolve se declarar para a namorada Rosinha que o agride fisicamente, por achar que ele a desrespeitou ao dominar a timidez e se declarar a ela; e "Eu não estou de recuperação, nãão" (1999d) em que a namorada Rosinha se chateia com um menino que está interessado nela porque ele zombou de Chico por este estar de recuperação.

Aliás, a escola "frequenta" até os sonhos de Chico. É o que mostra a história "Pesadelo de tabuada" (1991e) e "Aquela noite antes da prova de matemática" (1997f), em que o garoto tem sonhos com relação à tabuada e a prova de matemática que aconteceriam no dia seguinte.

Não só as relações de Chico e seus sonhos são influenciados pelo saber científico. Este universo também permeia os seus comportamentos e pensamentos, como apresentam algumas histórias como: "O compasso" (1995h), em que Chico fica tão empolgado com o compasso, que acaba utilizando só este objeto em sua prova e o resultado é uma nota zero, mas nem tão redonda quanto os círculos que ele fez com a ajuda do compasso; "Múltiplas opções" (1995j), em que após sair da prova em que haviam três opções para responder, Chico continua a pensar sempre em três possibilidades diferentes, estudar, trabalhar ou namorar. Há também a história "Por cima da terra" (1996e), onde Chico apresenta para Zé Lelé um globo terrestre e fica tão entusiasmado que acaba tendo enjôos, por realmente sentir que estava mexendo com o planeta Terra.

O mau desempenho nas atividades escolares de Chico é interpretado por sua professora de diversas formas. Numa das histórias ela, ao anunciar mais um zero na vida acadêmica de Chico (Chico Bento, 1992b), assinala que seu problema não é o estudo, mas o querer fazer somente coisas que lhe dão prazer, como nadar no ribeirão, passear etc.; em outra chama atenção para a falta de disciplina nos estudos e na realização das tarefas de casa.

Chico, por sua vez, também interpreta seu "fracasso". Em uma das histórias explica que sua nota zero não estava relacionada à falta de estudo, mas aos objetos e situações que o fazia recordar da cor branca, logo "deu branco" na prova e como conseqüência a nota zero (Só podia!, 1994j).

Uma das estratégias do personagem para driblar o insucesso é preparar colas ou colar dos colegas – esta atitude é tão comum na vida de Chico que, em uma de suas histórias, ele tenta colar uma oração que lhe servirá como penitência após sua confissão com o padre de que havia colado na prova ("Um pecado que não cola", 2000c). Entretanto, apesar das tentativas, suas colas nem sempre o ajudam e os zeros são inevitáveis.

A experiência de insucesso escolar é mostrada de várias maneiras: ora com um certo humor, como por exemplo a tira que mostra seu primo Zé Lelé triste por causa da nota zero que tirou e Chico zombou dele, sem saber que o primo havia colado dele naquela prova (1993g). Ou ainda uma outra onde se afirma que é comum toda criança se envolver com algum tipo de coleções, seja de selos, revistinhas, carrinhos, mas Chico Bento coleciona notas zero em seus boletins (Coleções, 1995e). Ora com um certo tom dramático uma vez que o insucesso "envergonha" Chico – ele sofre. É o que pudemos verificar na história "Sem cara para encarar" (1993b) em que ele tirou zero e a turma zombou dele, por esse motivo o garoto se envergonhou e se entristeceu.

Cabe registrar que nem sempre Chico se dá mal nos estudos! Quando ele se dedica fazendo tarefas, trabalhos e estudando em casa, obtém resultados positivos, e conseqüentemente a aprovação da professora, dos colegas, da família. Algumas histórias nos falam destes resultados positivos como "O sabe-tudo" (1987) em que a professora dá nota dez pelas atitudes que têm, como ajudar a família no sítio; também em "Notas" (1990b) que mostra ainda a qualidade do garoto em ser prestativo com o próximo, vindo a receber nota dez de um anjo. Vale registrar que estas duas situações, onde ele "recebe" boas notas são devido às suas atitudes e não ao bom desempenho escolar.

As notas boas no boletim são surpresas até para o próprio Chico! Em "Não acredito" (1993h) ele fica atônito e diz acreditar em vários personagens fantásticos como Papai Noel, Saci-Pererê, Mula-Sem-Cabeça, mas menos no seu boletim repleto de boas notas. Em "Prova surpresa" (1997d), sua prova e sua nota foram uma surpresa para ele e para a professora. Em "Triste vida" (1996c) pode-se observar o quanto o ir bem na escola é importante para Chico, pois ao receber a notícia de que havia tirado uma nota baixa, seu dia mudou para pior e tudo começou a dar errado. Tal situação se modifica quando a professora, revendo a prova de Chico e verificando que a nota estava errada, lhe informa que ele havia alcançado um bom resultado.

De uma maneira geral, como podemos ver, o autor das histórias tenta mostrar a experiência escolar de Chico em sua complexidade. São vários os aspectos que são retratados e que dizem respeito a vida escolar de qualquer criança que está em situação de aprendizagem. Apesar das dificuldades escolares, a escola é mostrada como um espaço para vivências infantis – como o namorico, a amizade, a solidariedade etc.

Dona Marocas, a professora do Chico[5]...

A representante do universo do saber institucionalizado, na maioria das histórias, é a professora Dona Marocas, personagem que se sabe muito. Por isso, é importante a construção imaginária da professora, possível a partir das leituras das histórias que apresentam esta figura.

Nas histórias, circulam diferentes concepções acerca de Dona Marocas, isto é, existem diferentes pontos de vista, que concebem a docente por diferentes olhares. É possível identificar que, por exemplo, Chico Bento, o autor Maurício de Sousa e a comunidade de Vila Abobrinha vêem a docente de maneiras diferentes, e igualmente diferente é o agir e a prática pedagógica de Dona Marocas. Não é que estes pontos de vista sejam divergentes, mas, talvez, complementares.

De maneira geral, as leituras apresentam a Dona Marocas, como a professora responsável pelo primeiro ano da escola municipal de Vila Abobrinha. Sua função dentro do universo do Chico Bento é lhe apresentar o saber institucionalizado, motivo de inúmeros conflitos entre eles. Além de lecionar para a turma matutina de Chico e seus colegas, Dona Marocas leciona à noite para adultos, como comprova a história "Paixão de um bóia-fria" (1992d), em que Chico convida um amigo, Zé do Carrão para voltar a estudar e Dona Marocas, quando encontra os amigos, comenta da possibilidade dele estudar com o grupo noturno de educação para adultos.

Para a comunidade de Vila Abobrinha, a professora Dona Marocas apresenta-se a partir de características, como a honestidade, a solidariedade, o respeito, a boa educação e a incansável correção. Algumas histórias que exemplificam este ponto são: "O Meu pé de banana-nanica" (1998b), na qual, diversos setores da sociedade (igreja, escola e polícia) são solidários à família de Chico Bento; e "Professora tirana" (1994f), em que a professora é atenciosa e solidária com a família dos seus alunos, freqüentando a casa dos mesmos e auxiliando no que é preciso.

Ainda com respeito à boa educação, a professora não corrige só o aluno Chico Bento. Em "Sem cara para encarar" (1993b), os colegas de Chico tiraram sarro dele por causa da sua nota zero. Ele ficou extremamente chateado e saiu correndo da escola. Chegando em casa, se trancou em seu quarto e chorou. Em sala de aula Dona Marocas não teve nenhuma atitude, porém, algum tempo depois ela fez com que as outras crianças fossem até à casa do coleguinha pedir desculpas pelo que fizeram, sob sua coordenação e ainda prometeu aos pais de Chico que isso não iria se repetir. As imagens não aparecem, contudo, os discursos de Zé da Roça e de Rosinha insinuam que, antes disso, a professora conversou com as crianças e lhes chamou a atenção para que, ao invés de rirem de Chico, eles deveriam ajudá-lo.

Outra situação, que envolve a correção e a solidariedade é observada em "Eu não estou de recuperação, nãão!" (1999d), em que Genesinho, um garoto que gosta de Rosinha e que tenta atrapalhar o relacionamento dela com Chico Bento, fica satirizando o menino por ele ter ficado para recuperação, e Chico tenta disfarçar, mas não consegue. Dona Marocas, vendo a situação das crianças, condena esta atitude de Genesinho e, ainda, conta a todos que Genesinho não está de recuperação porque reprovou direto, e aí é Chico quem o satiriza, mas também é censurado pela professora.

[5] Na revista número 178, publicada em 1993, o título da história "Saindo do cotidiano" especificou o nome da professora como Dona Maricota. Em histórias anteriores e posteriores a professora é chamada de nome Dona Marocas.

Para Chico Bento, a professora Dona Marocas e a docência resumem-se em algumas atitudes, entre elas, ordenar, corrigir e avaliar. Em sua ingenuidade, Chico acredita que é muito fácil ser professor, e esta visão apresenta-se, por exemplo, na história “O aprendiz” (1993d), em que Chico compõe um texto sobre o que gostaria de ser quando crescer, e depois de percorrer várias profissões, acaba fazendo sua opção pela docência, acreditando ser um trabalho “moleza”, onde o professor só tem que ordenar, aplicar provas e dar a nota que bem entender.

Como é Dona Marocas quem apresenta para Chico Bento o saber institucionalizado, e é ela quem promove um intercâmbio entre Chico e este saber, é de se prever que inúmeros são os conflitos entre o personagem e a sua professora. Tais conflitos, como todos os demais em que Chico envolve-se, são solucionados a partir das negociações, como faltar à aula com justificativas insustentáveis, inventar uma história mirabolante para justificar não ter feito as tarefas, esconder o boletim, fingir-se de pai na reunião de pais e mestres, conversar durante as aulas e responder ingenuamente às questões da professora. Estas atitudes de Chico Bento revelam uma certa dificuldade, por parte dele, de compreender o sentido dos conhecimentos que lhe são oferecidos na escola.

A fim de que esta tensão de Chico com a escola seja superada, percebe-se na ação de Dona Marocas uma valorização do saber cotidiano do aluno, o que parece diminuir as diferenças entre um e outro tipo de saber (saber cotidiano x saber sistematizado). Esta atitude da docência será discutida a seguir.

Por sua vez, o autor Maurício de Sousa também expressa a sua visão sobre a professora Dona Marocas e sobre a docência. Ao longo das histórias de Chico Bento, o enfoque é sobre a vida profissional da professora, dentro ou fora da escola. São poucas as histórias que mostram a professora fora do contexto de trabalho, ou revelando aspectos da sua vida pessoal.

Algumas histórias, que corroboram com a idéia de que o autor procura expressar a vida profissional da docente, é “Paco, o Conselheiro” (1993i). A história conta sobre o papagaio Paco, da professora Marocas, que passou algumas horas na casa de Chico Bento, sob os cuidados de Dona Cotinha. Na relação Chico Bento x Paco, o papagaio assumiu o lugar da professora, orientando e aconselhando Chico a ser um bom garoto.

Outra situação ocorre em “Saindo do cotidiano” (1993h) que conta um dia da professora, em que ela altera sua rotina, fazendo tudo aquilo que os seus alunos costumam fazer, como roubar goiabas do Nhô Lau, pescar e nadar no ribeirão. Depois deste descanso, ela retorna à escola, que está vazia porque era feriado. Como é possível notar, a opção do autor de priorizar o profissional se fez valer até mesmo em um feriado.

O leitor, ao deparar-se com esta história, poderia pensar: “será que Dona Marocas não tem mais nada para fazer no feriado, como passear, ficar com a família? Será que ela não tem família? Maurício de Sousa não se preocupa muito com estas questões. Não é o lado pessoal de Marocas que ele mostra, apesar de vez ou outra serem publicadas histórias que abordam aspectos pessoais da vida da professora, como em “Professora exemplar” (1998d), que mostra a rotina da docente fora da escola, como limpar a casa, cozinhar, lavar e passar roupa; além de realizar atividades como o conserto de goteiras, ocasião presente em “O lado frágil” (2000f).

Como foi possível observar em “Desde pequeninha” (1989b), até quando descreve a história de vida de Dona Marocas, o autor priorizou o lado profissional, abordado em alguns aspectos da infância e da

juventude de Marocas. A história mostra uma Marocas ainda criança, procurando corrigir, educadamente, as pessoas e as placas comerciais da vila onde morava (local não nomeado); e também descreve uma Marocas jovem, que continuava a estudar e a corrigir os demais. Isto sugere que Dona Marocas possui raízes na zona rural.

Tal sugestão é possível de comprovação com a já citada "Saindo do cotidiano" (1993h), onde as situações vivenciadas pela professora parecem exprimir que ela nasceu naquele lugar (campo), viveu da mesma maneira que seus alunos, agindo de modo semelhante. Passado o tempo, ela saiu do campo indo para a cidade para estudar e retornou para lecionar, para realizar sua missão contribuindo na formação das crianças que ali vivem.

Este aspecto da trajetória da professora, "sempre corrigindo" ressalta um outro ponto da compreensão do trabalho do professor, por parte do autor das histórias. Ele apresenta a profissão docente como um dom, algo que já nasce com as pessoas, desconsiderando os aspectos históricos e sociais que circunscrevem a escolha profissional.

Além da profissão em pauta ser compreendida como um dom, ela também é apresentada como uma missão, que é projetada no universo de Chico Bento por meio das relações que a professora mantém com Chico, cujo objetivo é fazer com que ele aprenda os conteúdos sistematizados.

O dom e a missão atribuídos à função docente também remetem a um aspecto divino da docência, e que por várias vezes foi encontrado em diferentes histórias. Ou seja, o autor expressa que sua visão de docência envolve uma divindade, como demonstra a história "Um anjo de professor" (1992d), em que um anjo é enviado a Chico, atendendo a seus pedidos, para auxiliá-lo na noite anterior ao dia da prova. A figura angelical foi associada ao professor. O mesmo aparece em "Notas" (1990b), quando um anjo toma a posição de professor, avalia e dá nota às boas atitudes de Chico Bento.

Acreditamos que seja esta visão da docência como um dom (que o autor procura expressar), que orienta o agir e a prática pedagógica de Dona Marocas. Sendo o seu trabalho uma missão, ela deve a todo o custo procurar concretizá-lo. A professora passa por inúmeras dificuldades para cumprir com os seus compromissos, como demonstra a história "Atrasado!" (1995f), situação em que a própria professora chegou atrasada para a aula em virtude dos inúmeros problemas que enfrentou a caminho da escola; também em "Diazinho difícil" (1996g), a personagem tem que enfrentar inúmeras dificuldades para ir dar aula em um dia chuvoso, e quase desanima, mas não desiste e sente-se recompensada por chegar à escola e encontrar o carinho dos alunos.

Além disso, Dona Marocas vai aonde é preciso, para alcançar seus objetivos profissionais. A tira da revista n. 106 (1991a), mostra exatamente esta disposição, quando a professora vai "pescar" Chico Bento que está pescando no ribeirão, ao invés de ir para a aula; e quando ela "laça" seus alunos (Zé Lelé, Zé da Roça e Chico Bento) que se distraíram em aventuras no caminho para a escola, situações descritas nas histórias "Os três alunos" (1990d) e "Bons de laço" (2001c).

O "pescar" e o "laçar" são algumas das estratégias de Dona Marocas, que às vezes são bem sucedidas, inclusive frente aos conflitos entre Chico Bento e os objetivos docentes. Um exemplo aparece em "Música bem ao longe" (1997b), cujo enredo descreve uma situação, onde a docente procura dar uma aula sobre música e é constantemente interrompida pelas perguntas ingênuas de Chico. A estratégia para fazê-lo ficar calado é a prova oral, afinal Chico Bento teme avaliações.

Todavia, nem sempre as estratégias usadas pela docente para solucionar os conflitos, são bem sucedidas. Algumas situações em que suas estratégias não surtiram bons resultados, foram veiculadas nas histórias “Mundo véio sem portera” (1996h), em que a professora tentou de várias formas lecionar geografia, mas sempre foi atrapalhada pelas conclusões de Chico, baseado em sua lógica ingênua, e em “Economia” (1997a), ocasião da aula sobre economia, atrapalhada novamente por Chico Bento, onde a professora abandonou a sala por não conseguir lecionar.

Outra situação semelhante é observada em “Problemas com a matemática” (1995g), quando a professora, percebendo que não estava conseguindo resolver os conflitos em sala de aula, buscou desesperadamente a ajuda do diretor, pedindo férias urgentes. A fuga para a diretoria também apareceu em “Tira logo esse chapéu” (1994b), quando Dona Marocas não conseguiu fazer com que o Chico tirasse o chapéu em sala de aula, como sinal de respeito, e por isso, chamou a diretora para lhe auxiliá-la.

Independente da estratégia utilizada, Dona Marocas procura sempre avaliar e corrigir os seus alunos. A avaliação faz-se necessária para a docente como uma forma de verificar se os seus alunos compreenderam os conteúdos transmitidos ao longo das aulas, e se não, corrigi-los. Cabe ressaltar que as avaliações referem-se tanto aos conteúdos quanto às atitudes; e a correção é mais voltada para as atitudes. As histórias “Sem cara para encarar” (1993b) e “Eu não estou de recuperação, nãão!” (1999d), citadas e comentadas anteriormente, exemplificam o zelo da professora com relação às atitudes dos seus alunos. A correção da docente faz limite entre o que é desejável socialmente e o que não é. A amizade, a solidariedade e o respeito ao próximo estão vinculadas nestas histórias e são valores que a professora procura transmitir aos alunos, circunscrevendo-se num universo ideologicamente marcado.

Em alguns momentos a avaliação da professora Dona Marocas se pauta na aprendizagem do conhecimento sistematizado, como por exemplo, nos saberes da Aritmética, da Língua Portuguesa, da Geografia, da História, da Ecologia etc. Porém, em outras situações a avaliação da professora não se apóia na aprendizagem do conhecimento em pauta, mas é relativa ao senso comum, aquilo que advém do cotidiano dos seus alunos. Em vários momentos, a docente valoriza o saber cotidiano de seus alunos e dá importância ao aspecto pessoal dos mesmos, independente de representar o conhecimento institucionalizado. Tal perspectiva fica evidente em algumas histórias como “O sabe-tudo” (1987) em que Chico Bento leva a professora para conhecer sua rotina e seu saber cotidiano, apreendido no campo; e “Bicho perigoso” (1993a), redação sobre o animal mais perigoso do mundo, em que Chico, lindamente, descreve sobre os perigos oferecidos à natureza por parte do ser humano, cujos erros ortográficos, não foram levados em conta pela docente, que opta por dar atenção à originalidade do aluno.

Esta valorização do saber cotidiano pela professora exige da docente uma postura, diferente do que muitos outros docentes fazem na prática. E esta mudança de atitude apareceu em “Depois da aula” (1997c), quando Dona Marocas, que sempre considerou Chico Bento um menino preguiçoso, foi levada a rever seus preconceitos e suas atitudes com relação ao garoto.

Laranjeira, Abreu, Nogueira e Soligo (1999) que discorreram sobre o professor enquanto um profissional que influencia diretamente na construção da subjetividade dos seus alunos, alertaram para a importância da auto-avaliação docente, de maneira crítica. Este olhar crítico sobre a própria ação é possível após a compreensão dos contextos sociais. Foi isso que Dona Marocas fez na história “Depois da aula” (1997c): ao término da aula, ela seguiu Chico Bento e observou de longe a sua rotina. Este olhar sobre o contexto

em que vive o aluno, permitiu que a professora olhasse criticamente para a sua prática, repensando a sua postura e atitude.

Em “Triste vida” (1996c), a professora também demonstrou uma postura de rever a sua prática, após dar uma nota baixa para Chico Bento em uma prova, ela revê sua avaliação, percebe o erro e conserta o resultado, para a alegria do garoto.

Quando o olhar se volta para o contexto, quando há valorização do saber cotidiano do aluno, existe um diálogo. O aluno passa a ter voz. Quando isso não acontece, o saber não tem sentido para o aluno e o ensino caminha na direção oposta. Segundo Vale (1999) a indisciplina, o desrespeito e agressão são as conseqüências desta falta de participação do aluno (VALE, 1999). Esta falta de sentido aparece também em Chico Bento, nas suas atitudes, como por exemplo, quando ele atrapalha a aula, quando inventa desculpas e não faz a tarefa etc. As notas zeros do garoto expressam muito bem esta falta de sentido.

O leitor poderá perceber que o autor Maurício de Sousa procura contemplar muito mais a formação humana dos alunos de Dona Marocas, revelando muito pouco sobre o conhecimento sistematizado que é transmitido.

Nas histórias “O sabe-tudo” (1987), a professora Dona Marocas dá nota dez pelas atitudes que Chico Bento têm, como ajudar a sua família no sítio; e em “Notas” (1990b), uma qualidade de Chico, ser prestativo com o próximo, lhe rende uma nota dez de um anjo (nesta história um anjo toma o lugar do professor, que avalia seus alunos, e avalia as atitudes do garoto).

A atitude da professora e do anjo pode ser compreendida, dentro dos aspectos mencionados por Laranjeira, Abreu, Nogueira e Soligo (1999), a respeito da formação dos professores. Estes autores explicaram que o trabalho docente acontece é *simultaneamente intelectual e técnico, profissional e político* (p.20), isto é, a ação do professor estende-se para o desenvolvimento e a formação dos alunos enquanto pessoas. Percebe-se que não basta transmitir os conteúdos, é importante educar e formar cidadãos.

Outras atitudes de Marocas são a complacência e a paciência quase sempre presentes nas histórias em que ela aparece tentando dar uma aula, mas Chico Bento a atrapalha, ou quando ele não cumpre com os seus afazeres e ela acaba até relevando. As evidências podem ser observadas na tira do Chico Bento (1993f) em que a professora faz perguntas e Chico responde com “hum”, como se estivesse pensando, mas Dona Marocas, propositalmente ou não, aceita como resposta correta, afinal as respostas de todas as perguntas eram “um”.

É possível analisar que esta complacência caminha com a rigidez. Por vezes, observa-se Dona Marocas em uma postura rígida e autoritária e histórias à frente, ela surge com outras atitudes, entre elas, relevando a ingenuidade e as dificuldades do aluno Chico Bento. É possível inferir que esta descontinuidade no agir da professora é semelhante à descontinuidade de Chico Bento: o autor Maurício de Sousa utiliza este recurso a fim de não descaracterizá-la e não torná-la uma “representante exclusiva” do ensino sistematizado, expressando valores sobre um professor que não trabalha exclusivamente para o saber institucionalizado, mas, que também trabalha com a construção do saber cotidiano.

Laranjeira, Abreu, Nogueira e Soligo (1999) discorrem sobre a função do professor afirmando que, pelo fato dele ser um profissional que trabalha com as relações humanas, ele também se faz nelas, e pelo fato dele administrar uma sala de aula, ele estabelece inúmeras relações com os seus alunos, e por

vezes, envolve-se pessoalmente com eles. Percebe-se, por isso, porque Dona Marocas tem tanta importância na vida de Chico Bento. A professora e a escola estão presentes e refletem em vários setores da vida do aluno.

Consideraçoes Finais

A partir do caminho que percorremos neste trabalho, foi possível corroborar com a concepção de que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que além de veicularem mensagens também divulgam uma determinada ideologia. Se por um lado não encontramos nas histórias do Chico posicionamentos mais contundentes de seu criador que criticam o sistema social vigente, por outro, elas deixam transparecer uma ideologia, na medida em que ele recorre a uma série de valores para caracterizar a vida de Chico Bento, principalmente quando aborda os aspectos educacionais, fundamentais na formação humana.

De maneira geral, o conjunto das histórias de Chico Bento dialoga com uma série de elementos culturais tanto do universo rural quanto do urbano, remetendo-nos para situações bastante específicas – como é o caso do folclore rural – como para questões contemporâneas, como é o caso do problema ecológico. Chico Bento, o protagonista das histórias, se revela um personagem bastante habilidoso, pois com sua graça e ingenuidade, transita por estes universos, reinventando sentidos, negociando significados, o que desvela para os leitores, a complexidade de nosso país.

Neste contexto, as histórias do Chico, apesar de serem ambientadas na zona rural, têm uma inserção neste nosso mundo globalizado, uma vez que, mesmo sendo rural, ele consegue transitar – através das temáticas que são levantadas – entre o local – Vila Abobrinha – e o global – a nossa realidade mundial, pois as questões levantadas nas histórias nos afetam cotidianamente. Por mais o protagonista seja uma criança que vive no campo, sua fala alcança o leitor, como se fosse gente grande.

Natal (2005), autor que analisou algumas histórias em quadrinhos de Chico Bento e que aponta uma incongruência entre o personagem e a complexidade de nossa realidade, uma vez que nas histórias o personagem ainda vive no mundo rural, distante da mundialização cultural, da alta tecnologia, dos computadores, discman e telefones celulares. Para ele, este distanciamento assegura que o personagem Chico não seja descaracterizado.

Concordamos em parte com o posicionamento de Natal. Realmente, Chico perderia seu sentido se assistisse TV e conversasse com seu primo através da *internet*. Porém, o fato de ele não utilizar a tecnologia urbana não nos permite dizer que ele não tem conhecimento. A natureza de Chico não se faz pelo consumo de mercadorias, que em seu contexto são desnecessárias. E esta é uma de suas características, fazer o uso de instrumentos pelo seu valor de uso, como ocorre com as botinas, por exemplo.

As histórias de Chico Bento, apesar de circunscreverem-se, em sua maioria, no mundo rural, conseguem trazer à tona questões extremamente contemporâneas, que dizem respeito tanto ao universo rural como ao urbano. Através deste personagem, seu criador atualiza e problematiza aspectos da relação entre o campo e a cidade, estabelecendo novas formas para se pensar, por exemplo, a ecologia, a ética, a moral, a ficção científica, a proteção aos animais, a moda, o consumo, a saúde, a solidariedade etc. O que acontece nas histórias em quadrinhos de Chico Bento, é o que Sabin (apud McAllister; Sewell Jr. &

Gordon, 2001) assinalou sobre esta espécie de artefato cultural: as histórias em quadrinhos são um subproduto das tensões sociais, refletindo grande parte daquilo que acontece na sociedade.

Em algumas histórias é possível observar que a figura de Chico Bento representa um mecanismo de resistência, frente à dominação elitista, quando, por exemplo, ele exacerba as qualidades da convivência no mundo rural. Em outras situações, acontece o contrário: o personagem representa uma aceitação a esta dominação, por exemplo, quando procura conviver com este universo nas suas férias ou quando se adapta às exigências do mundo urbano (o vocabulário e as vestimentas).

É visível a oposição entre o conhecimento rural de Chico Bento e o conhecimento científico. No entanto, ora as histórias afirmam a hegemonia do conhecimento científico, quando Chico deve se adaptar; ora as histórias afirmam os valores vinculados ao conhecimento cotidiano, expressando certos mecanismos de resistência frente ao que está posto, ao instituído, funcionando como estratégias de contra-hegemonia. Atenta-se aqui para o fato de Chico Bento procurar "negociar", ou seja, ele tenta adaptar-se à ordem vigente, evitando ceder completamente às normatizações impostas por Dona Marocas, pois "negociar" implica num certo ceder, mas de **ambos os lados**. Trata-se de uma resistência à ideologia dominante: negociando, o personagem evita de perder os seus valores.

O leitor deve ter notado que apesar das mais diferentes características e atitudes do personagem Chico Bento, o estereótipo "caipira preguiçoso" continua, à primeira vista. Como já foi exposto, é possível pensar que o autor Maurício de Sousa fez o uso de um estereótipo, pelo pequeno espaço que existe no quadrinho para a sua expressão, aspecto discutido por Walker (*apud* Mcallister; Sewell JR. & Gordon, 2001), que o nomeou como uma sedução que os autores de histórias em quadrinhos estão sujeitos. Ou talvez, o uso de um personagem estereotipado, pode ter sido um recurso do autor para disfarçar o conteúdo do seu personagem, e até mesmo chamar a atenção para a sua obra.

O fato de Maurício de Sousa valer-se de um universo rural para seu personagem, pode exprimir o ponto de vista do autor, com relação ao avanço desenfreado da urbanização. Por exemplo, o local e os personagens têm a função de resgatar a cultura rural para os leitores (que são em sua maioria moradores da zona urbana). Todas as imagens e os discursos, como apontam McAllister, Sewell Jr. e Gordon (2001) apresentam questões sociais, como a solidariedade, o êxodo rural, a ecologia, a ética e as representações de grupos particulares, as famílias rurais. Ocorre um reflexo daquilo que acontece na realidade. O descaso com o rural e com sua ideologia são resgatados em Chico Bento.

Uma outra questão que nos chamou atenção e que é também apontada por Natal (2005), diz respeito ao fato de que, entre inúmeros personagens de Maurício de Sousa, como Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, justamente Chico Bento, único que vive na zona rural, é também o único que freqüenta uma instituição escolar.

O autor citado acima coloca que a escola de Chico Bento é apenas fonte de conflitos para o personagem. Em parte, o autor está certo. Por outro lado, após as leituras e releituras das histórias do Chico, pudemos observar que a instituição escolar não só se expressa como fonte de conflitos, problema que Chico Bento vivencia com freqüência. Mas, expressa também uma série de contradições implícitas na cultura brasileira, como por exemplo, a relação entre o rural e o urbano, onde o primeiro sempre é desqualificado como atrasado, primitivo, etc., e o segundo visto como o berço da civilização, do progresso. Cabe lembrar que em nosso país, até bem pouco tempo, a maior parte de população vivia na

zona rural e que alguns elementos da cultura “caipira” estão muito presentes em nosso cotidiano, como por exemplo, na música popular.

Vale apontar ainda que a presença da escola nas histórias do Chico coloca em movimento uma outra uma contradição: o universo rural, com suas crendices, seu folclore, seu pensamento mágico, que se opõe ao conhecimento científico, expresso na formalização do pensamento e na razão. Em determinadas histórias o protagonista se apropria do conhecimento formal com uma certa ingenuidade e literalidade que lhe possibilita interpretar a realidade de uma forma bastante peculiar, engraçada. Em outras, ele não tem escapatória, não há negociação, e, especialmente nas histórias que expressam situações de avaliação escolar, o zero é recorrente.

No entanto, o autor não aborda estas contradições valorizando um ou outro aspecto. Ele simplesmente assinala as diferenças... Nem Chico Bento, em seu universo romântico, nem Dona Marocas, no mundo do conhecimento formal, são melhores. A aproximação entre estes dois universos e as soluções encontradas para a manutenção de ambos remonta uma questão importantíssima para nossa realidade educacional, o convívio com a diferença, e as histórias nos apontam que este embate constante só é possível ser superado pela negociação de sentidos.

Ao apresentar o saber científico para Chico Bento, a professora faz um trabalho de justaposição com relação ao saber do senso comum, aquele advindo dos outros ambientes, das experiências e das relações que o garoto mantém. Sabendo que nem sempre o personagem consegue “negociar” com a educação formal, observa-se que até mesmo Dona Marocas ora serve a um mundo (universo institucionalizado), ora a outro (universo do saber cotidiano). Por isso, torna-se possível compreender e visualizar que o conhecimento científico e o conhecimento do “senso comum” não são excludentes, mas se justapõem.

Na figura de Chico Bento, a justaposição entre o saber do senso comum e saber científico também acontece e são estes dois tipos de conhecimentos que objetivam os processos de interpretação da realidade e também os processos de apropriação do conhecimento. Esta justaposição permite a Chico Bento circular pelos diferentes universos que circundam o seu, como, por exemplo, o próprio universo educacional, o universo urbano, o da fantasia, o dos sonhos etc.

Cabe registrar também, que o saber institucionalizado tem sentido para o personagem que, de alguma forma, se reconhece naquilo que é transmitido pela professora. Esta significação, por sua vez, só é possível pela postura da Dona Marocas, de considerar o saber cotidiano dos seus alunos, o que permite que eles participem do processo educativo de forma ativa. Isto é, os saberes advindos da própria experiência dos alunos funcionam como ponto de partida para a construção de outros saberes (Vale, 1999).

O leitor pode perceber que a escola aparece nas histórias influenciando (algumas situações de maneira positiva e outras de maneira negativa) a vida do garoto e sua relação com a própria família, instigando, por exemplo, Nhô Bento e Dona Cotinha a voltarem-se para os estudos e para o hábito da leitura. É esta mesma escola que o atrapalha mas que também contribui para a felicidade amorosa e para a vida social de Chico Bento.

Referências Revista do Chico Bento

Revista do Chico Bento, n. 90. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, janeiro 1986.
_____, n.14. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1987.
_____, n.40. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1988a.
_____, n.49. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1988b.
_____, n.51. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1988c.
_____, n.53. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abril 1989a.
_____, n.54. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1989b.
_____, n.55. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1989c.
_____, n.61. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1989d.
_____, n.62. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1989e.
_____, n.63. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1989f.
_____, n.72. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1989g.
_____, n.73. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1989h.
_____, n.74. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1989i.
_____, n.86. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, janeiro 1989j.
_____, n.58. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1990a.
_____, n.84. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abril 1990b.
_____, n.87. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1990c.
_____, n.94. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, agosto 1990d.
_____, n.96. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1990e.
_____, n.97. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1990f.
_____, n.101. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1990g.
_____, n.103. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1990h.
_____, n.106. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1991a.
_____, n.108. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 1991b.
_____, n.113. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1991c.
_____, n.114. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1991d.
_____, n.115. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1991e.
_____, n.116. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1991f.
_____, n.129. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1991g.
_____, n.137. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abril 1992a.
_____, n.143. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1992b.
_____, n.153. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1992c.
_____, n.154. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1992d.
_____, n.159. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1993a.
_____, n.162. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abril 1993b.
_____, n.167. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1993c.
_____, n.169. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1993d.
_____, n.173. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1993e.
_____, n.175. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1993f.
_____, n.177. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1993g.
_____, n.178. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1993h.
_____, n.179. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1993i.
_____, n.180. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1993j.
_____, n.181. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1993l.
_____, n.186. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 1994a.
_____, n.187. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 1994b.
_____, n.188. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 1994c.
_____, n.194. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1994d.
_____, n.195. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1994e.
_____, n.196. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1994f.
_____, n.200. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1994g.
_____, n.202. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1994h.
_____, n.203. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1994i.
_____, n.204. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1994j.

_____, n.211. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1995a.
_____, n.216. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1995b.
_____, n.217. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1995c.
_____, n.220. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 1995d.
_____, n.221. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1995e.
_____, n.222. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1995f.
_____, n.224. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1995g.
_____, n.226. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1995h.
_____, n.227. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1995i.
_____, n.229. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1995j.
_____, n.230. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1995l.
_____, n.232. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1995m.
_____, n.233. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1995n.
_____, n.234. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, janeiro 1996a.
_____, n.237. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1996b.
_____, n.238. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 1996c.
_____, n.243. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1996d.
_____, n.254. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1996e.
_____, n.255. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1996f.
_____, n.256. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1996g.
_____, n.259. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1996h.
_____, n.262. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, janeiro 1997a.
_____, n.263. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1997b.
_____, n.270. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 1997c.
_____, n.277. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, agosto 1997d.
_____, n.281. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1997e.
_____, n.282. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1997f.
_____, n.283. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1997g.
_____, n.24. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1998a.
_____, n.230. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 1998b.
_____, n.288. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, janeiro 1998c.
_____, n.289. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 1998d.
_____, n.327. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 1999a.
_____, n.331. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 1999b.
_____, n.333. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, outubro 1999c.
_____, n.336. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 1999d.
_____, n.344. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, março 2000a.
_____, n.348. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, maio 2000b.
_____, n.350. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, junho 2000c.
_____, n.352. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, julho 2000d.
_____, n.356. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 2000e.
_____, n.357. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 2000f.
_____, n.367. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, fevereiro 2001a.
_____, n.383. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, setembro 2001b.
_____, n.389. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, dezembro 2001c.
_____, n.454. São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, novembro 2005.

Referências

André, Marli Eliza D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar***.** São Paulo: Papirus.

Cappelle, Monica Carvalho A.; Melo, Marlene Catarina de Oliveira Lopes & Gonçalves, Carlos Alberto (2003). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais e Agroindustriais, 5*(1), 69-85.

Costa, Marisa Vorraber; Silveira; Rosa Hessel & Sommer, Luis Henrique (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação,* (23): 36-61.

Kellner, Douglas (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In Tomaz Tadeu da Silva (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação***.** (pp.104-131). Petrópolis: Vozes.

Laranjeira**,** Maria Inês; Abreu, Ana Rosa; Nogueira, Neide & Soligo, Rosaura (1999). Referências para a formação de professores. In Maria Aparecida Viggiani Bicudo & Celestino Alves da Silva Junior. (Orgs). *Formação do educador e avaliação educacional* (v. 2, pp. 17-47). São Paulo: Ed. Unesp.

Mattelart, Armand & Neveu, Érik. (2004). *Introdução aos estudos culturais***.** São Paulo: Parábola.

McAllister, Matthew P.; Sewell Jr, Edward H.; Gordon, Ian. (2001). Introducing Comics and Ideology. In Matthew McAllister, Edward Sewell, y Ian Gordon *Comics & Ideology* (pp. 1-14). New York: Peter Lang.

Natal, Chris Benjamim (2005). *Os universos de Chico Bento - estereótipos, elementos de funcionamento universal e produção de sentido nestes quadrinhos de Maurício de Souza*. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Brasil. Acessado em 24 novembro 2005 em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0160-1.pdf.

Vale, José Misael Ferreira (1999). Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In Maria Aparecida Viggiani Bicudo & Celestino Alves da Silva Junior. (Orgs). *Formação do educador e avaliação educacional* (v. 1, pp. 69-76)**.** São Paulo: Ed. Unesp.

Formato de citación

Biazi, Cintia y Martins, Joao (2010). O processo educacional nas histórias de Chico Bento: Representações sobre educação no universo rural brasileiro. *Athenea Digital*, 17, 179-205. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/649

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle

New Adventures in Classroom: An Analysis about Education in control society

Sonia Regina Vargas Mansano
Universidade Estadual de Londrina

mansano@uel.br

Resumen

Uma sociedade caracterizada pela expansão dos dispositivos de controle pode gerar diferentes análises sobre as maneiras como eles colaboram para produzir modos de viver que são postos em circulação na esfera social. No presente artigo, faremos a cartografia de algumas mudanças que estão sendo precipitadas nas diferentes instituições, em especial nas instituições escolares, uma vez que estas se apresentam como um campo vivo a ser explorado e reinventado pelos seus agentes. Cabe então problematizar quais são as possibilidades implicação com a produção de conhecimento e com a promoção da aprendizagem nas escolas atuais. Tomando como referencial o contexto do trabalho imaterial afetivo, no qual as atividades do professor podem ser localizadas, buscaremos investigar: Como os dispositivos de controle fazem-se presente no contexto educacional? De que maneira as relações afetivas vivenciadas na sala de aula podem ser compreendidas em nossos dias? Quais os novos desafios colocados para os professores nesse contexto mutante?

Palabras clave: educação; controle; trabalho imaterial afetivo; subjetividade

Abstract

A society that is characterized by the expansion of control devices can generate different analyses about how these collaborate to produce ways of living that are put in circulation in the social sphere. The present article attempts to make the cartography of some changes that are being precipitated in different institutions, especially in school, once it comes out as an alive field to be explored and reinvented by their agents. The objective is to review the possibilities of implication with knowledge production and with the promotion of learning in contemporary schools. We use as a reference the context of the affective immaterial work, in which teacher's activities can be located, to investigate: How do the control devices appear in the educational context? How can we understand the affective relationships that are lived at the classroom in our days? Which are the new challenges for the teachers in this mutant context?

Keywords: *education; control; affective immaterial labor; subjectivity*

A Psicologia Social, como área de investigação voltada para o estudo das relações sociais que se constituem em um dado tempo histórico, depara-se com um grande desafio na contemporaneidade: compreender as diferentes transformações vividas nas instituições, incluindo aí aquelas que acontecem nas escolas. O filósofo Gilles Deleuze (1992) anunciou, em seu "*Post-scriptum* sobre a Sociedade de Controle", uma mudança de regime de poder que vem ocorrendo a partir do final da Segunda Guerra

Mundial: o abandono gradativo da sociedade disciplinar e a emergência da sociedade de controle. Ele comenta:

> Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...]. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que estas instituições estão condenadas num prazo mais ou menos longo (Deleuze, 1992, p. 220).

A escola também atravessa essas crises. Em seu interior, as reformas são recorrentemente propostas, em especial pelo Estado, no intuito de facilitar e promover os processos de aprendizagem, tornando-os acessíveis a um maior número de cidadãos. Pode-se dizer que parte significativa dessas reformas busca atender e encontrar saídas para algumas queixas que são bastante recorrentes nessa instituição: a indisciplina dos alunos, o desinteresse generalizado pelo convívio coletivo bem como o pouco investimento desejante na aquisição e na produção de conhecimentos. Cada uma dessas queixas nos leva a pensar que as relações afetivas nela experimentadas vêm sofrendo transformações e, por estarem desgastadas, interferem de diferentes maneiras na organização dessa instituição social.

Diversos são os agentes que dão vida e colocam em funcionamento a escola. No decorrer deste estudo, voltaremos nossa análise para dois deles, alunos e professores, questionando: Como o aluno pode ser compreendido hoje e quais as possibilidades de contar com sua implicação subjetiva e desejante nos processos de aprendizagem? E, por outro lado, como os professores estão acolhendo e elaborando tais mudanças na sua prática cotidiana?

Antes de avançarmos nessa discussão, porém, cabe dar especial atenção à crise das instituições disciplinares anunciada por Gilles Deleuze. Numa breve retrospectiva histórica, é possível dizer que a instituição escola, durante um longo período, foi estruturada a partir da disciplina e, principalmente, da autoridade que era atribuída ao professor. De acordo com Philippe Ariès, desde o século XII várias iniciativas foram realizadas no sentido de criar um espaço físico e também uma dinâmica subjetiva a partir dos quais as práticas de ensino pudessem ser realizadas de maneira continuada. Assim, o processo de institucionalização da escola realizou-se tendo como principal objetivo a disseminação da ordem e da disciplina. Diversas estratégias foram utilizadas para alcançar esse objetivo e, segundo esse autor, a nova disciplina introduzida pela organização dos colégios colaborou para que professores e diretores fossem “depositários de uma autoridade superior” (Ariès, 1981, p. 180), o que tornava o sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, sistemático e hierarquizado.

Adotando um comando institucional centralizado e autoritário, as responsabilidades atribuídas para cada agente que trabalhava na escola eram bem delimitadas e minuciosamente esclarecidas. Nessa divisão precisa de tarefas, cada indivíduo envolvido no processo educacional poderia ser facilmente localizado, visto que ocupava um papel social bem delimitado. Essa distribuição minuciosa de funções ajudava a compor uma rede hierárquica extensa e forte.

Pode-se notar que um dos principais objetivos da escola era promover a apreensão de conhecimentos e a internalização da disciplina – que deveria ser adotada por todos os que nela estudavam ou trabalhavam. Diante disso, a principal expectativa depositada nos alunos, naquele momento histórico, referia-se à obediência e ao respeito aos valores instituídos que deveriam ser minuciosamente acatados

e reproduzidos. Ao estudante cabia estar atento às ordens do professor, sempre disposto a obedecê-las de forma integral e imediata.

Nesse cenário disciplinar, consolidou-se uma espécie de complementaridade entre as figuras do professor e do aluno. O mestre ocupava uma posição de destaque no processo de transmissão do conhecimento visto ser identificado como autoridade e como um profundo conhecedor dos conteúdos a serem transmitidos. Já o aluno, quanto mais fosse passivo, disciplinado e obediente, mais estaria apto a receber aquele conjunto de conhecimentos que vinha exclusivamente do seu mestre. Assim, as atitudes de mando e de obediência formavam um par complementar que dava suporte ao modo de subjetivação disseminado do interior dessa instituição. Tanto que, para Ariès, a escola descobriu a "necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica" (p. 191) que passou a ser exercida no seu interior e, posteriormente, também fora dela, contando com a intervenção da instituição familiar como uma grande aliada no processo educacional.

Não há dúvidas de que a rigidez presente nas instituições escolares abriu espaço para que diferentes formas de resistência fossem nela ensaiadas, precipitando, assim, algumas mudanças significativas. Ainda de acordo com Ariès, essa instituição, revendo parte de seus princípios, começou a ocupar-se em "despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade" (p. 182). Assim, objetivos distintos da mera disciplinarização também passaram a ser buscados, como a preparação do aprendiz para o futuro, para a profissionalização e para as atribuições da vida adulta. Cabe lembrar que, em consonância com os valores vigentes no final do século XIX, a formação escolar tinha como foco a inserção do indivíduo no mundo do trabalho e a tentativa de incutir nos alunos a importância da responsabilidade social.

Já quando tomamos em análise a educação no século XX, podemos notar que ele foi bastante marcado pela pesquisa de novos métodos de ensino que passaram a ser elaborados e experimentados com vistas a facilitar os processos de aprendizagem e promover o envolvimento do aluno com os valores morais vigentes, bem como com a produção e apreensão de conhecimentos. Entretanto, apesar dessas mudanças, os valores presentes no regime de poder disciplinar sobreviveram e, em parte, continuam presente nas escolas, colaborando para organizar as relações sociais e afetivas, assim como garantir a obediência à hierarquia.

Como acontece essa sobrevivência? Vivemos num momento histórico em que a disciplina sofre certo esgotamento, como já assinalado por Deleuze. Uma sociedade disciplinar é o que estamos deixando pouco a pouco de ser (Deleuze, 1996). Mas ela ainda não desapareceu completamente e divide espaço com outras formas de poder que se efetuam por meio de dispositivos de controle, como veremos mais adiante. Assim, novas composições de forças entram em cena e colaboram para desenhar outra paisagem subjetiva. Há décadas abandonamos as instituições escolares de confinamento e os métodos disciplinares mais rígidos que se tornaram limitados diante das transformações sociais e subjetivas que entraram curso após a Segunda Guerra Mundial.

Desde então, as escolas experimentam uma série de reformas no que se refere tanto ao seu espaço físico quanto à maneira de conceber e promover os processos de aprendizagem. Como professores e alunos experimentam as transformações institucionais e subjetivas que emergem em seu cotidiano atualmente? Uma das principais queixas apresentadas pelas escolas hoje diz respeito à dificuldade de promover os processos de aprendizagem pela ausência de disciplina.

À medida que a disciplina, por vezes lembrada por alguns professores com certo saudosismo, sofre um declínio, outras formas de relação passam a ser experimentadas nesses espaços institucionais. Tanto que, sobre isso, Michel Foucault chega a considerar:

> Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles estão cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados e pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina (Foucault, 2003, p. 268).

Vejamos como essa nova paisagem vem se instalando. Como os limites das instituições já não são tão delimitados e fechados, os indivíduos que nelas estavam inseridos passam a circular mais livremente pelo espaço social. Sua existência não está mais "amarrada" a uma instituição específica e, assim, ele pode frequentar várias delas ao mesmo tempo, sem necessariamente estabelecer um vínculo duradouro. A possibilidade de transitar de modo mais veloz e diversificado pelo espaço urbano distancia o indivíduo das regras e sanções presentes no regime disciplinar, que é baseado na vigilância direta do seu corpo e de suas ações.

Para tentar manter algum tipo de controle sobre a vida da população, as formas de poder também sofreram transformações. Os dispositivos de controle que ora circulam são bem mais flexíveis, múltiplos e espalhados pelo espaço social. Assim, pode-se dizer que esses dispositivos já não incidem necessariamente sobre o indivíduo institucionalizado, mas sobre a passagem dos diferentes fluxos que atravessam a existência, sendo que o indivíduo é apenas mais um deles.

Para acompanhar os movimentos de uma sociedade a cada dia mais acelerada, dispersa e independente, as formas de controle são variadas, sofisticadas e amplamente disseminadas. Diante dessa organização social dinâmica e multifacetada, as regras e os agentes de vigilância disciplinar já se tornaram, em larga medida, "obsoletos" (Negri e Hardt, 2001). As formas de controle, agora, passam a ser realizadas por qualquer indivíduo, a qualquer tempo e ocorrem praticamente "a céu aberto" (Deleuze, 1992), ou seja, já não há mais a necessidade de limites, de grades e de agentes especializados que se responsabilizam exclusivamente pela tarefa de vigilância no interior das instituições. Mesmo porque esse interior, como já mencionado, está cada vez mais perdendo seus limites, tornando-se mais acessível e aberto. Nesse cenário de transformação, pode-se dizer que cada indivíduo, em seu cotidiano comum, está se tornando um agente de controle que atua dentro e fora das instituições.

Paralelo a isso, é possível notar que com o avanço tecnológico e informacional, diversos equipamentos são disponibilizados para a população em geral e, por diferentes vias, eles também colaboram para facilitar essa nova forma de organização social voltada para o controle, até mesmo nas escolas. Exemplos disso são as câmeras de filmagem espalhadas pelos diferentes espaços das instituições que possibilitam o acesso imediato às imagens de alunos em sala de aula (podendo ser feito pela direção, pelos pais e/ou pelos responsáveis), a presença dos agentes e dos aparatos de segurança ostensivos nos espaços públicos e privados, bem como o uso cada vez mais comum dos telefones celulares que facilitam a localização de seu usuário.

Assim, vivemos num tempo histórico em que a comunicação pode ser realizada de maneira bem mais rápida e eficiente. Cada um desses dispositivos, associados aos componentes subjetivos de controle que vêm sendo aos poucos internalizados e naturalizados pela população, ajuda a construir uma nova configuração para a organização espacial e subjetiva das escolas.

Pode-se dizer também que, em nosso tempo histórico, jovens, crianças e adultos estão mais conectados a equipamentos que facilitam a circulação rápida de informações. Desde os brinquedos eletrônicos até os computadores, as formas de ensino tradicionais dividem espaço com essa realidade informatizada que atrai a atenção dos estudantes, convocando-os para um raciocínio bem mais rápido e preciso. Diante dessa tecnologia toda, os métodos de ensino e de aprendizagem adotados pelas escolas exigem novos formatos e estratégias, colocando tanto professores quanto alunos diante do desafio de reinventar as relações em sala de aula.

Mas não é somente no que se refere à estrutura e aos equipamentos que essa paisagem se transforma. Deleuze descreveu uma série de reformas que está em curso nas escolas:

> as formas de controle contínuo, a avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade (Deleuze, 1992, p. 225).

Cabe, então, analisar como cada uma delas toma forma no contexto escolar brasileiro. Comecemos pelos processos de avaliação dos alunos. Hoje em dia, ao menos no ensino público fundamental, o estudante conta com a passagem quase imediata de uma série a outra. Mais do que submeter o aluno a uma bateria de provas e testes previamente agendados, a avaliação contínua, realizada a partir de metas e do acompanhamento direto sobre o seu desempenho, ganha a adesão de muitos professores.

Essa tendência estende-se para outras etapas da escolarização. Nas universidades, por exemplo, é comum acontecer que, logo no início do curso, o estudante receba esclarecimentos sobre o resultado que deve apresentar ao final de certo período (um texto, uma pesquisa, um relatório) e, no decorrer das aulas, ele é acompanhado na elaboração e apresentação desse material. É interessante notar que muitos alunos, acolhendo esse método de avaliação, pedem sistematicamente para que o controle do tempo e das atividades seja realizado de maneira rigorosa por parte do professor. Assim, as antigas formas de vigilância, realizadas por meio de provas, notas e exames, vêm sendo substituídas gradativamente por um controle contínuo que incide sobre o desempenho geral do aluno. Este passa então a ser monitorado durante toda a sua trajetória escolar.

Uma outra mudança a ser analisada, diz respeito ao fato de que, desde o século XX, o professor já não é o agente exclusivo que dirige o processo de ensino. Ele tem a possibilidade de recorrer a uma equipe de diferentes profissionais como os pedagogos, os psicólogos, os médicos e os assistentes sociais que também colaboram no acompanhamento do desempenho do aluno, por vezes investigado e intervindo em sua vida privada. Jacques Donzelot, em seu livro “A Polícia das famílias”, já esclarecia:

> A partir do final do século XIX surgiu uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores. Todas elas se reúnem em torno de uma bandeira comum: o trabalho social. Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Bastante marginal no início do século, o trabalhador social, progressivamente, substituiu o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio (Donzelot, 1986, p. 91).

O crescimento e expansão dos profissionais que atuam junto a questões de cunho social, tal qual assinalado por Donzelot, nos ajudam a compreender como a educação estendeu seu raio de intervenção, extrapolando os limites espaciais da escola e atuando mais diretamente em "parceria" com outras instituições como a família, o Estado, a medicina social e a justiça, com vistas a acompanhar mais diretamente o desenvolvimento infantil e a inserção do jovem no mercado de trabalho. Pode-se dizer, então, que cada um desses trabalhadores sociais tende a ocupar uma posição de controle nessa rede multifacetada.

Mas, ao contrário do que se possa pensar, tais mudanças não acontecem por simples imposição. Analisando com cuidado, será possível notar que elas foram amplamente desejadas e até solicitadas pelo conjunto da população que, aos poucos, foi reconhecendo sua crescente dificuldade de educar crianças e jovens diante da ausência de um regime disciplinar que marca essa transformação histórica em direção à sociedade de controle, analisada por Foucault e Deleuze.

Este último ainda destaca que os limites temporais da escolarização (que outrora culminavam na formação universitária) foram ampliados. Em nossos dias, sob o nome de "qualificação permanente", o trabalhador é convocado a continuar seus estudos enquanto estiver exercendo uma profissão. E, por outro lado, o estudante é sistematicamente solicitado a pensar sobre seu futuro profissional. Cursos técnicos, de aperfeiçoamento e de pós-graduação estendem-se pela vida inteira desse novo agente: o estudante-trabalhador. Sobre isso, Deleuze comenta:

> Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada (Deleuze, 1992, p. 216).

Nota-se, então, que os dispositivos de controle, amplamente disseminados nesse meio social transformado e aberto, têm cooperado para produzir novos componentes de subjetivação que, por sua vez, participam da mudança dessa nova paisagem escolar e subjetiva. Colocando para o indivíduo a exigência de uma "mobilização total" (Gorz, 2005) para o trabalho e para o estudo, essas atividades quase que totalizam o seu tempo e se estendem por toda a vida. Nesse sentido, percebemos também o quanto a existência tem se tornado um objeto de investigação e de intervenção por parte das diferentes áreas de conhecimento que estão, direta ou indiretamente, associadas à instituição escolar.

É nesse cenário mutante que nos deparamos com um outro tema que, no nosso entender, é bastante relevante: a formação de professores. A educação pode ser compreendida como um campo profissional que atua majoritariamente na esfera do que alguns autores, como Negri e Hardt (2001) denominam como "trabalho imaterial". Nesse tipo de atividade, o resultado do trabalho não culmina na fabricação de um objeto palpável ou durável, mas sim na produção e disseminação de conhecimentos, informações, relações sociais, contatos e afetos. Assim, por envolver-se com a produção e transmissão de conhecimentos, o professor atua majoritariamente na esfera do trabalho imaterial afetivo. Isso porque ele passa a maior parte do seu dia interagindo com outras pessoas e depende da qualidade desse contato para realizar suas atividades profissionais. É a partir dessas relações afetivas que os objetivos do seu trabalho, que consistem em maximizar os processos de aprendizagem, podem ser alcançados.

André Gorz (2005) afirma o quanto as atividades ligadas ao trabalho imaterial repousam sobre a "implicação subjetiva" daqueles que nelas estão envolvidos. Para este autor, as habilidades requeridas no trabalho imaterial não são conquistadas apenas a partir de cursos técnicos ou universitários. Espera-se desse profissional o "discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e de resolver os problemas" (2005, p. 18). Cabe dizer, então, que é somente a partir da disponibilidade afetiva e intelectual dos profissionais (professores e técnicos), mas também de seus clientes (alunos, pais e comunidade) que a atividade educacional pode ser concretizada. Isso coloca seus agentes diante de um impasse político: afinal, todo o processo depende da participação direta dos envolvidos na construção de um vínculo afetivo e desejante com a aprendizagem.

Uma outra variável a ser considerada nesse tipo de atividade consiste em mostrar que o trabalho imaterial não acontece somente a partir da formação técnica, mas envolve também uma série de saberes que são construídos no cotidiano relacional e afetivo dos professores. Trata-se, segundo Gorz, de um tipo de saber muito específico que faz parte da "cultura do cotidiano" (p. 19) e que não é obtido na formação técnica dos cursos de magistério, nem dos cursos universitários. Obviamente, a formação acadêmica é primordial para a atuação do futuro profissional. Mas, de acordo com esse autor, ela não é suficiente.

Na sala de aula, o professor pode deparar-se com situações imprevisíveis que exigem dele soluções inéditas e que não dependem de um saber técnico. Assim, a maneira como cada professor irá agir diante dos afetos, das dificuldades e das situações imprevisíveis que emergem na relação com os alunos não podem ser simplesmente prescrita. Há aí uma espécie de aventura que tem como pré-requisito a implicação subjetiva com as atividades de acolher, ensinar e orientar os alunos à medida que as dificuldades aparecem e tomam forma. Mas envolve, também, a abertura para aprender com eles e construir coletivamente outros caminhos possíveis.

Cabe salientar, a essa altura, que os diferentes afetos, emoções e sensações que são experimentados durante os encontros vividos em uma sala de aula nem sempre colocam os professores e os alunos na vizinhança de encontros potencializadores que os tornam mais implicados com a aprendizagem. Ao contrário, alguns dos afetos vividos nesse contexto podem ser destrutivos e até marcados pela violência – que se tornou comum nas notícias de jornais. E talvez, nesse ponto, possamos compreender a queixa recorrente dos professores em relação à expectativa frustrada de uma disciplina e de uma atitude mais respeitosa que já não se fazem tão presentes nas salas de aula como outrora. A frustração e a sensação de impotência ganham visibilidade nos índices de *stress,* depressão e problemas emocionais que essa categoria profissional apresenta na atualidade.

E, por outro lado, também é preciso tomar em apreciação a queixa dos alunos em relação a um tipo de ensino que, uma vez desprovido de um sentido contextualizado que o sustente, acaba sendo abandonado ou mesmo atacado, visto que o interesse subjetivo de investir no processo escolar é ínfimo.

É nesse amplo leque de possibilidades afetivas que o trabalho imaterial, em sua vertente afetiva, torna-se mais evidente. Atentar para as experiências vividas no cotidiano da escola acaba sendo de primordial importância para a atividade do educador, pois ela serve como uma espécie de alerta sobre a variação da sua potência relacional e afetiva – as quais, no contexto do trabalho imaterial, ganham evidência e importância.

Consideramos, então, o quanto a sala de aula tornou-se, hoje, uma aventura que, para além do preparo técnico tão importante na formação profissional, convida os seus agentes sociais a inventarem novas relações e novas maneiras de produzir afeto e conhecimento. As dificuldades emergentes nesse novo contexto não são poucas ou simples. Mas, ainda assim, podemos dizer que elas cumprem uma função importante e colaboram para colocar professores e alunos numa espécie de tensão diante do novo, do desconhecido. Essa tensão praticamente os obriga a inventar novas formas de relação com o outro, com a vida, com o conhecimento.

E, se falamos aqui de invenção, faz-se necessário ressaltar que ela não envolve um exercício fácil nem simples à medida que precipita o contato com a diferença de valores, de velocidade, de desejos e de concepções de mundo. Essa diferença tende a gerar conflitos e polêmicas nem sempre fáceis de serem vividos.

Por fim, questionamos: Como os requisitos exigidos para o exercício do trabalho imaterial (que envolvem a produção de conhecimento, a subjetividade e a potência afetiva do profissional) se cruzam com o cenário de controle que analisamos no início deste texto? Pode-se dizer que promover a implicação subjetiva de alunos e professores no processo de aprendizagem, tal qual considerado por Gorz (2005), não é uma tarefa que possa ter garantias de realização e muito menos de resultados.

Trabalhar na área da educação hoje requer, antes de tudo, a disponibilidade para construir sentidos coletivos do que é “aprender” e do que é “ensinar”. Isso demanda o envolvimento de cada agente num exercício político de questionamento e de problematização que pode vir a promover a construção de uma outra escola possível. A disponibilidade para experimentar outras metodologias de ensino que contemplem os interesses e a realidade cotidiana de alunos e de professores torna-se indispensável nesse processo.

Desta maneira, já caminhando para uma síntese parcial das considerações sobre a educação na sociedade de controle, cabe dizer que, se como dito por Foucault, há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, encontramo-nos num tempo histórico que exige a reinvenção das maneiras de produzir e compartilhar os conhecimentos. Assim, diante dessa complexa configuração de forças díspares que se ensaia numa paisagem escolar mutante, o maior desafio está em fortalecer os agentes da educação para que eles possam acolher as novas aventuras que emergem nas salas de aula e, assim, investir afetiva e intensivamente na invenção de novos rumos para os processos de aprendizagem.

Referencias

Ariès, Philippe (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S/A.

Deleuze, Gilles (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Gilles (1996). *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Veja.

Donzelot, Jacques (1986). *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (2003). *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gorz, André (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.

Negri, Antonio & Hardt, Michael (2001). *Império*. São Paulo / Rio de Janeiro: Record.

Formato de citación

Mansano, Sonia (2010). Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle. *Athenea Digital*, 17, 207-215. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/660

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Mídia e Sexualidade

Media and Sexuality

Paulo Roberto Carvalho
Universidade Estadual de Londrina

paulor@uel.br

Resumen

Uma das marcas distintivas da atualidade capitalista é a presença efetiva dos meios de comunicação na constituição do psiquismo em diferentes aspectos. Observamos hoje a multiplicação de conteúdos com apelo erótico pela mídia e os efeitos de um processo desta ordem, em particular no plano da sexualidade, ainda estão para ser conhecidos. O que se tem de concreto é que as práticas e as concepções vigentes da sexualidade estão sofrendo uma transformação acelerada que implica no abandono das práticas tradicionais. É neste contexto que se justifica interrogar sobre o sentido atribuído às vivências da sexualidade e dimensionar o impacto da veiculação sistemática na mídia dos diferentes "modos de ser" sexuados. E, a partir daí, explorar as implicações desse novo cenário para as diferentes realidades sociais: a instituição familiar, as relações afetivas e amorosas, o cotidiano escolar e profissional, bem como a formulação de políticas públicas para temáticas referidas à sexualidade.

Palabras clave: Sexualidade; Mídia; Produção de sentido

Abstract

One of the distinctive marks of current capitalism is the presence of mass media constituting the psyche in different aspects. Today, we observe the multiplication of many contents with erotic appeal in the media and the effects of this process are still to be known, particularly in the matter of sexuality. Concretely, what we have is that the practices and the effective conceptions of sexuality are suffering an accelerated transformation that involves the abandonment of the traditional practices. In this context, we can ask about the sense that is attributed to sexuality experiences and evaluate the impact of the different "manners of being" which are referred to sexuality and systematically diffused by the media. Therefore, we can explore the implications of this new scenery for different social realities: the family institution, the affectionate and loving relationships, the school and professional everyday life, as well as the formulation of public politics in this field.

Keywords: *Sexuality; Media; Production of Meaning*

A contemporaneidade capitalista tem como característica a introdução em nossas vidas cotidianas de uma série de equipamentos, práticas e rotinas que, por serem de uso cotidiano, deixam de ser objetos de uma análise crítica, tornando-se "naturais", ou seja, praticamente isentas de estranhamento. Este é o caso da televisão, um ícone dos modos de vida que hoje se constituem. Chama a atenção como seu acolhimento e inserção no interior dos domicílios da sociedade brasileira se deram de maneira quase absoluta. É possível considerar que a grande maioria dos lares no Brasil possui ao menos um aparelho de TV.

Ocorre que a inserção da televisão na vida cotidiana aconteceu ao mesmo tempo em que uma outra transformação social bastante significativa: trata-se da emergência, a partir da década de sessenta do século XX, de novos padrões morais e de costumes referidos à sexualidade, facultando à população uma vida sexual e amorosa não restrita ao casamento e aos códigos morais e de conduta até então vigentes. É necessário destacar que a presença de uma moral conservadora, restritiva da sexualidade, faz-se sentir até hoje nos modos de subjetivação em curso, nas diferentes faixas etárias. Ao mesmo

tempo observa-se que, de maneira continuada, a difusão televisiva passa a incluir nos programas televisivos e nas peças publicitárias conteúdos referidos à sexualidade.

O impacto desse processo nos modos de subjetivação, particularmente dos mais jovens é ainda algo a ser conhecido por mais que o consideremos irreversível. Com Michel Foucault, mas também, no Brasil, com Marcondes Filho, este impacto é caracterizado como uma incitação ao sexo, uma modelização revestida, no entanto, pela aparência de modernidade, onde comparece, de maneira recorrente, um certo tipo de sexualidade. Já na década de oitenta (século XX) assistimos ao aparecimento da epidemia de infecção pelo HIV, o que teve como efeito convocar a sociedade brasileira a ampliar significativamente a educação sexual, fazendo chegar às escolas a prática de uma discussão continuada sobre o sexo. Assim, diferentes fatores convergem para a problemática de uma sexualidade contemporânea a ser conhecida nas suas múltiplas implicações.

O que temos como dado é um panorama complexo no qual a veiculação midiática da sexualidade convida a uma série de questionamentos: caberia, ainda, nos dias de hoje, a crítica da repressão sexual, tal como no início dos anos sessenta (século XX) ou, ao contrário, para analisar uma sociedade sob o impacto da incitação ao sexo poderíamos considerar que está crítica é hoje superada? Tal questionamento, no entanto, remete a outro: como os sujeitos na contemporaneidade estão vivenciando esta dimensão da existência que é a sexualidade? Da infinidade de mensagens recebidas cotidianamente sobre a sexualidade, na mídia ou fora dela, que valores, que práticas e que sentidos estão sendo construídos? Para esta problematização, considera-se que uma internalização dos conteúdos referidos ao sexo se dá no contexto de uma apreensão seletiva e singularizada, sempre parcial, com a qual os sujeitos constroem sentidos para as experiências amorosas e sexuais vividas.

Recorrendo a noção de sentido, tal como ela comparece na obra de Gilles Deleuze, e às metodologias da Psicologia Social que se orientam para a pesquisa da construção de sentido, este estudo pretende identificar alguns dos sentidos correntes que, uma vez constituídos, são também veiculados pelos sujeitos. Há ainda um outro objetivo: dimensionar o impacto da veiculação sistemática na mídia dos diferentes “modos de ser” sexuados de modo a explorar as implicações desse novo cenário para os diferentes contextos sociais: a instituição familiar, as relações afetivas e amorosas, o cotidiano escolar e profissional, a formulação de políticas públicas para temáticas referidas à sexualidade.

No entanto, abordar em um estudo a problemática da sociedade contemporânea, requer o reconhecimento de que uma marca determinante do período em que vivemos é a complexidade. Entendemos que o período atual torna-se complexo e distingue-se dos demais períodos históricos pelo desenvolvimento técnico-científico aplicado à difusão de informações, ou seja, pela presença quase irrestrita da mídia televisiva, bem como outras que,a cada momento, se fazem mais presentes. De fato já tratamos como corriqueiro o impacto da televisão na vida cotidiana através de seus programas, mensagens publicitárias, filmes e novelas. Marcondes Filho (1986) busca em sua obra circunscrever alguns desses impactos no sentido de se refletir sobre a contemporaneidade. Mas, passados quarenta e seis anos da chegada da televisão ao Brasil, muitas dúvidas permanecem. De fato, o que ocorre no plano psíquico com o ingresso da televisão no nosso cotidiano? Que efeitos são possíveis de serem identificados nesse contexto? Diante da amplitude e diversidade do conteúdo veiculado elegemos para uma análise a questão dos conteúdos relativos à sexualidade presentes nos diferentes formatos que a programação televisiva oferece.

Considera-se, em princípio, que estamos hoje em uma sociedade permanentemente coberta pela difusão da imagem televisiva. A grande maioria das moradias do Brasil tem hoje um aparelho de televisão. Para a Psicologia Social, cujo foco de análise situa-se nos processos psicológicos que se difundem nas grandes coletividades, abordar a problemática da mídia tem caráter estratégico. Acrescenta-se a isso o fato de que toda a discussão sobre a sexualidade contemporânea vem acompanhada da constatação de que na difusão televisiva é veiculado um conjunto de conteúdos com apelo erótico ou sexual distribuído pelos diferentes formatos apresentados. Introduzindo-se nessa discussão, Rocha, ao destacar a importância dos anúncios publicitários, seu caráter estratégico para compreensão do impacto psicossocial da televisão, observa:

> A publicidade, enquanto um sistema de idéias permanentemente posto para circular no interior da ordem social, é um caminho para o entendimento de modelos de relações, comportamentos e da expressão ideológica dessa sociedade [...] fenômenos tais como a “publicidade”, o “consumo” e a “indústria cultural” configuram-se da maior importância na medida em que refletem e explicitam certas características fundamentais de nossas sociedades industriais – modernas – capitalistas (Rocha, 1990, p. 29).

De modo particular, o autor aponta para o fato de que um anúncio publicitário é sempre produzido com uma intencionalidade específica: aquela de inscrever no psiquismo do expectador a idéia de que a mercadoria anunciada vem acompanhada da satisfação de diferentes demandas, diferentes necessidades que ele possui. Assim, Rocha (1990, p. 148) considera: “vemos que no anúncio estão catalizados sentidos e significações que ultrapassam de muito a moldura mesma do anúncio. No anúncio apresenta-se o produto como capaz de trazer ao consumidor todas as sensações, bens, posses e prazeres nele enunciados”. Destaca-se então a ênfase nos sentidos que o anúncio evoca bem como a referência aos prazeres que serão fruídos pela posse da mercadoria, mas que, no entanto, não derivam exclusivamente do produto mas do contexto onde esse comparece. E esse contexto, no mais das vezes, é o universo das relações sociais do consumidor, sejam aquelas já presentes em sua vida, sejam as pretendidas, desejadas por ele. Ou, como assinala Rocha,

> O anúncio projeta um estilo de ser, uma realidade, uma imagem das necessidades humanas que encaixa o produto na vida cotidiana. A verdadeira magia da publicidade é incluir o produto nas relações sociais dos receptores. O produto é introduzido e interpretado para o público pelo anúncio. Esta identificação entre as qualidades anunciadas e o produto faz com que ele entre no fluxo de nossas vidas da mesma maneira pela qual entra no fluxo das vidas dentro do anúncio (Rocha, 1990, p. 139).

Com esse duplo destaque, na fruição de prazeres e nas relações sociais, presentes ou pretendidas pelo telespectador, é possível começar a compreender a presença recorrente do conteúdo erótico disseminado pela mídia televisiva. Nesse contexto da publicidade, a mercadoria tem de comparecer na dinâmica dos relacionamentos, com especial presença nos relacionamentos amorosos. No entanto, a publicidade erótica veicula um certo tipo de imagem mais diretamente associada ao encontro amoroso. Como caracterizar esse tipo de produção, no que diz respeito ao erotismo que veicula? Como é o erótico apresentado pela televisão? Marcondes Filho ao analisar a problemática da indústria cultural e da comunicação no Brasil assinala que é próprio do anúncio publicitário a apresentação de uma imagem erótica descontextualizada onde os gestos que sugerem o ato sexual ou sua preparação encontram-se desprovidos de história e de envolvimento afetivo, tornando-se assim suficientes, em si, para a

satisfação sexual. Difunde-se, desta forma, uma imagem e uma concepção do que vem a ser o prazer sexual. Isso não acontece apenas nos anúncios publicitários mas também no cinema e demais produções veiculadas pela TV. Vejamos:

> O erotismo transmitido pela televisão, pela publicidade ou pelo cinema carregado de apelos sexuais, atua de forma impositiva. A sexualidade aí não é um ato em que existe a troca, a comunicação, o atuar e participar junto. Os meios de comunicação, ao contrário, apresentam um modo já ritualizado e codificado de prazer. Trata-se da utilização, nos gestos eróticos, de movimentos e ações sígnicas, que buscam substituir "por pretender ser sua síntese" a verdadeira atividade sexual (Marcondes Filho, 1986, p. 31).

Mas não é apenas a concepção do que vem a ser sexualidade que comparece transformada nesse processo. Imagens de homens e mulheres são expostas não apenas em constante pareamento (apresentação simultânea) com os objetos, mas também eles próprios são apresentados como mercadorias, apropriados para um uso imediato e posterior descarte. É dessa forma que as imagens do corpo feminino comparecem na mídia:

> a indústria da erotização feminina procura exaurir da mulher a feminilidade e a capacidade de troca, seu caráter humano, deixando-lhe apenas o signo do objeto. A mulher, tornada produto do consumo voyeurista, tem sua sexualidade real neutralizada. Reduzida a signos frios e automatizados, ela funciona como armadura abstrata de uma *idéia de prazer sexual* (Marcondes Filho, 1989, p. 33).

Deste modo, a apresentação sistemática do conteúdo erótico na mídia televisiva ganha um contorno mais definido. Sua marca distintiva é a utilização e o descarte do corpo do outro, sem maiores conseqüências. Decorre daí que o tipo de relacionamento, de encontro no qual esse tipo de prazer sexual se realiza também pode ser caracterizado. Vejamos:

> É do interesse do modo capitalista de pensar o imediatismo do consumo, a não reflexão sobre a natureza do desfrute, a oralidade, o prazer do aqui e agora. O capital não questiona os princípios, a história, as inter-relações, em suma, a totalidade. Em matéria de sexualidade, os princípios do capitalismo são o gozo imediato, o prazer a dois, a satisfação narcisista do desejo (Marcondes Filho, 1986, p. 36).

Trata-se então, como podemos observar, de um encontro fortuito, ocasional e sem antecedentes nem conseqüências posteriores. A ênfase maior é sobre o tempo presente, no qual inexiste a necessidade de uma história comum ou de uma trajetória de aproximação. Um mínimo de questionamento faz-se então necessário uma vez que, a despeito de aparentar ser essa uma época de completa liberação sexual o contexto que se evidencia, das relações entre a mídia televisiva e a população de telespectadores é outro e tão autoritário quanto aquele já conhecido da repressão sexual: a incitação sistemática ao sexo.

Fazendo uma análise da produção e exibição das telenovelas, Marcondes Filho assinala que:

> a economia da produção televisiva corta, cancela, descarta as cenas intermediárias que construiriam a evolução da emoção de forma regular, envolvendo aí o receptor e fazendo-o sentir junto a emoção e o drama do ator. A produção escolhe momentos chaves e os extrai da seqüência evolutiva de onde foram gerados. O resultado é um

> conjunto de cenas que trabalham pela incitação forçada da emoção, do prazer, do envolvimento (Marcondes Filho, 1986, p. 73).

É possível então considerar que também a telenovela se inscreve na dinâmica, já caracterizada, no anúncio publicitário. Tanto um formato quanto o outro apresentam uma simulação do real na qual a história desaparece e o enredo transita rapidamente para o desfecho já esperado por que sempre o mesmo: o enlace amoroso e sexual dos personagens em questão. E a exibição sistemática desta seqüência repetitiva redunda na incitação ao envolvimento amoroso e sexual dirigida aos expectadores. E que sentimentos são evocados nesse processo? Qual o registro afetivo para essa situação vivida perante as telas de televisão? Marcondes Filho, nesse contexto, identifica um sentimento de frustração: "Resultado dessa combinação própria, particular de cenas encadeadas sob a lógica do capital e do hedonismo é, não raro, a frustração. Nas cenas de diálogo restrito, codificado segundo regras convencionais, não há espaço para rupturas. Tudo é previsível e redundante" (Marcondes Filho, 1986, p. 77).

Dando seguimento ao questionamento, cabe colocar: de onde deriva tal frustração? Frustração com o que? Marcondes Filho considera que esse sentimento decorre da constatação, pelo telespectador, de que diferentemente do *script* televisivo, na vida cotidiana "nada é assim" (Marcondes Filho, 1986, p. 77), ou seja, há necessidade de construção de uma história e nela muitas vezes os impedimentos acontecem traduzindo-se em impossibilidade de realização do encontro amoroso. Por outro lado, o telespectador pode simplesmente acolher a incitação e, reconhecendo que a sua vida amorosa hoje não se realiza tal como é exibido na televisão, passa a desejar que assim seja e constrói expectativas de uma vida sem imprevisibilidades.

Motivos para o acolhimento da incitação ao enlace amoroso e sexual não faltam. Afinal, aquilo que a telenovela veicula e também o anúncio publicitário é, antes de tudo, uma idéia de felicidade. Assim, as imagens de felicidade:

> são construídas com base, também, na realização afetiva plena: felicidade no amor significa felicidade na vida. Na vida real as coisas não se processam exatamente assim, já que a felicidade afetiva decorre (digamos que é dependente) de outras situações como estabilidade financeira, profissional, um certo bem estar existencial e material (Marcondes Filho, 1986, p. 71).

Desta forma, trata-se de um conjunto de imagens de felicidade que, à medida que é acolhido, subjetivado pelo telespectador, faz com que esse incorpore a desobrigação de se defrontar com a complexidade da existência que tem sempre múltiplos aspectos, bem como com a presença inevitável da dor. Visto sob esse ângulo, o enredo das telenovelas é uníssono e cabe, mesmo, em uma fórmula enunciada por Marcondes Filho "felicidade no amor significa felicidade na vida". (1986, p. 71)

Todos conhecemos a alternância na programação televisiva na qual ora comparece o anúncio publicitário, ora o capítulo da telenovela. No anúncio publicitário, tal como acima descrito, a mercadoria ocupa o foco central, tornando-se parte indispensável para a satisfação de diferentes necessidades, incluídas aí aquelas de ordem afetiva e sexual. Nesse universo, o amor e o sexo aparecem como acessórios que se adquirem junto com a mercadoria comprada. Ao transitarmos para a telenovela vamos encontrar os mesmo elementos ainda que marcados por uma certa inversão. Nela, o foco está colocado

sobre o enredo amoroso, mas também não se realiza sem a presença das mercadorias ofertadas. Na telenovela, então,

> reduz-se a possibilidade psicológica da emocionalidade que opera exatamente na fixação da câmera no personagem, na sua insistência em penetrar além do imediatismo do seu rosto. A fixação da câmera da TV nos olhos, na boca, nas mãos dos contracenantes, nas roupas que usam visa mais, além disso, destacar – assim como no automóvel, na bebida, no perfume – a marca do *merchandising* imbutido na dramaturgia (Marcondes Filho, 1986, p. 75).

É possível, a partir do acima exposto, formular um problema efetivamente contemporâneo no que diz respeito à sexualidade veiculada nos processos de mediatização da sociedade. Desde há muito, o sentido de ter uma vida amorosa e sexual era dado culturalmente pelo conjunto de valores e de tradições compartilhadas no contexto social dos sujeitos. Os sentidos tradicionalmente predominantes são conhecidos: a reprodução biológica dada pela constituição de uma família, a experiência de uma relação amorosa enquanto trajetória compartilhada ao longo da vida. No limite, até mesmo as paixões clandestinas, marcadas ao mesmo tempo pela intensidade e pela transgressão social foram reconhecidas como provedoras de sentido, capazes de orientar as práticas sexuais. Mas, nada disso se assemelha, mesmo palidamente, com o cenário acima descrito de uma sexualidade vivida sob a lógica do capital.

Daí que cabe perguntar: diante de uma exposição sistemática a imagens carregadas de um apelo sexual imediatista, descontextualizado, qual o sentido de se ter uma vida sexual, de ser um corpo sexuado? Qual o valor atribuído a essa dimensão da vida no tempo presente? O que se objetiva com o exercício das práticas sexuais na contemporaneidade? Que tipo de problema ou obstáculo interpõe-se impedindo uma maior satisfação daqueles que vivenciam suas experiências amorosas?

Responder a essas questões é um objetivo estratégico na contemporaneidade. Para tanto, contamos com o apontamento feito pelo autor ao fazer a crítica dos modelos de relacionamento sexual e amoroso sistematicamente veiculados. “A construção e a alimentação de modelos de prazer, de sexualidade, de beleza e de gosto encontra correspondência na necessidade dos sujeitos de inscrever seus desejos na ordem lingüística do instituído.” (Marcondes Filho, 1986, p. 35) Para o autor, é importante assinalar que, com a institucionalização de um modelo de relacionamento sexual e amoroso, perde-se uma infinidade de outras possibilidades de erotização diferentes daquele instituída, ao mesmo tempo em que se incorpora no sujeito uma normatização do prazer, um conjunto de regras que definem a forma predominante dos encontros amorosos. Mas, o que significa “inscrever na ordem lingüística do instituído”? Dentre outras implicações, é possível considerar que a vivência da sexualidade a partir dos modelos veiculados pela mídia pode ser relatada. Dela se extrai uma fala. Uma sexualidade da qual se fala, é aí que buscaremos os subsídios para a construção de sentidos sobre as vivências contemporâneas dos encontros amorosos e sexuais.

O apontamento de Marcondes Filho reveste-se de uma atualidade impressionante pois nos ajuda a compreender uma das mais recentes transformações ocorridas no contexto da mídia televisiva. Trata-se do surgimento e proliferação de novos programas televisivos, construídos sobre a temática da sexualidade. Um olhar sobre a programação de hoje pode nos revelar, por exemplo, um programa de auditório onde uma moça, seguramente uma telespectadora, busca arrumar um namorado entre uma

série de pretendentes. Todas as partes envolvidas falam de suas expectativas, do que aspiram ao participar do programa. A candidata descreve como seria o seu parceiro ideal, aquele que poderia tornar-se seu namorado.

Temos aí, em suma, uma sexualidade e uma afetividade amplamente narradas com um diferencial: a narração é pública e parte essencial do programa. Também podem ser encontrados programas televisivos gravados em estúdio que praticam o aconselhamento afetivo e sexual para telespectadores que escreveram para emissora. O apresentador pode ser um médico, um psicólogo ou ainda um ator ou atriz famosos. Nas cartas lidas, emergem então os impasses, as dificuldades vividas, suas queixas referentes à vida amorosa, bem como as expectativas e desejos que motivam a participação.

Outro desdobramento bastante significativo do universo midiático brasileiro contemporâneo é a emergência de uma mídia impressa especializada no comentário da programação televisiva. São publicações que tematizam os programas de TV, fazendo resenhas de capítulos de telenovela, especulando sobre o desfecho das mesmas e anunciando a programação atual e futura. Trata-se, então, de um conjunto de revistas que apresentam conteúdo sobre a programação, mas que também derivam daí para o comentário sobre a vida de atores e atrizes, diretores, roteiristas e demais participantes da produção midiática. É interessante observar que o destaque maior é para a vida amorosa e sexual daqueles que são reconhecidos como famosos. São relatados os namoros, as rupturas, os encontros fortuitos e os casamentos. Neste contexto, a mídia impressa de conteúdo televisivo repete a ilusão apresentada pela mídia segundo Marcondes Filho. Há aqui uma "vida real" quase que exclusivamente composta por fatos e eventos relacionados à vida amorosa, o que também se repete nos enredos televisivos.

A publicação de revistas com conteúdo televisivo torna-se bastante interessante à medida que incorpora entre as suas seções um serviço de orientação sexual e afetiva, geralmente através de cartas publicadas. Os leitores, que são seguramente também telespectadores, expõem-se em busca de respostas para os dilemas e problemas relacionados à sua vida amorosa e sexual. São sujeitos duplamente impactados pelo universo televisivo, através da exposição à programação e do acompanhamento dos comentários sobre a mesma. É neste contexto que são escritas as cartas dirigidas a esse tipo de publicação, com conteúdo relacionado à vida amorosa e sexual. Elas nos lançam na construção de sentidos para a vivência da sexualidade na contemporaneidade capitalista.

Para tanto, assinalamos que para a Psicologia Social a construção do sentido constitui-se em um de seus eixos investigativos e, nesse contexto então, faz-se necessário compreender o que é o sentido e qual o seu valor para a pesquisa em Psicologia. Trata-se também de saber de que modo podemos utilizá-lo na compreensão sobre as práticas sexuais contemporâneas, transformadas que são pela difusão midiática acima descrita. Spink e Medrado, assim, apresentam o conceito de sentido:

> O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (Spink & Medrado, 1999, p. 41).

Trata-se então de enfocar os termos de uma enunciação sobre o vivido de uma sexualidade contemporânea, todo um conjunto de práticas discursivas que daí deriva mas que não tem existência por

si só. Ao contrário, trata-se de analisar o texto da fala dos sujeitos sobre sua vida amorosa e sexual de modo inseparável do contexto, do conjunto das relações sociais, datadas historicamente e produzidas num dado meio cultural. E isso, sem perder de vista o fato de que as relações amorosas e sexuais são também relações sociais, situando-se num campo tido como necessário pelos autores para a compreensão dos sentidos construídos. Vejamos.

> Resulta daí que a pesquisa sobre a produção de sentidos, cujo foco é o contexto de sentido [...], é necessariamente um empreendimento sócio-histórico e exige o esforço transdisciplinar de aproximação ao contexto cultural e social em que se inscreve um determinado fenômeno social (Spink & Medrado, 1999, p. 53).

Mas, seria a investigação sobre a produção de sentidos um enfoque apropriado para abordar a sexualidade contemporânea em suas relações com os meios de comunicação? Em que medida esses dois domínios, um teórico-conceitual, que é o da produção de sentidos e o outro de uma sociedade contemporânea permanentemente sobre o impacto da difusão midiática de imagens de conteúdo erótico, podem ser aproximados um do outro para fins de produção de conhecimento? No entendimento dos autores acima citados tal aproximação não só é possível como também fundamental.

> A mídia assume um papel fundamental na compreensão da produção de sentidos, seja porque é pervasiva no mundo contemporâneo e, portanto, instrumental na conformação da consciência moderna, seja porque confere uma visibilidade sem precedentes aos acontecimentos, incluindo aí as novas informações e descobertas (Spink & Medrado, 1999, pp. 57-8).

Cabe ainda considerar que o reconhecimento do caráter estratégico de uma análise dos conteúdos eróticos e sexuais veiculados nos meios de comunicação para a compreensão da produção de sentidos nesse campo vem acompanhado de uma constatação, de que na mídia concentra-se um “poder transformador”, ou seja, ela de fato propicia a construção de novos e novos sentidos sobre cada um dos domínios que retrata pela veiculação de imagens. E por que seria diferente na questão da sexualidade? Para os autores,

> a mídia não é apenas um meio poderoso de criar e fazer circular conteúdos simbólicos, mas possui um poder transformador ainda pouco estudado – e, talvez, ainda subestimado – de reestruturação dos espaços de interação propiciando novas configurações aos esforços de produção de sentidos (Spink & Medrado, 1999, p. 58).

Dessa forma, analisar o caráter transformador da difusão midiática nos sentidos atribuídos às experiências amorosas e sexuais é estratégico. Cabe assinalar que a produção de novos sentidos não cancela nem invalida aqueles sentidos tradicionalmente vigentes para a mesma experiência. Na temática da sexualidade os sentidos tradicionais forma acima descritos. Eles são também matérias primas para a produção de novos sentidos uma vez que, segundo os autores, “o sentido contextualizado institui o diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos” (Spink e Medrado, 1999, p. 49).

Concluindo, cabe considerar que a emergência de uma sexualidade contemporânea pode ser considerada como um acontecimento, nos termos propostos por Deleuze: “os acontecimentos se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram” (1974, p. 151). Trata-se então de acompanhar as diferentes trajetórias diante deste acontecimento, acolhendo o sentido enunciado, pois para Deleuze, o

"esplendor do acontecimento, é o sentido" (1974, p. 152). Por sua vez, o sentido emerge como uma contra-efetuação que, de acordo com Dias solicita "a construção de um plano prático vital" (1995, p. 106). Assim, pesquisar os sentidos que se constróem no contexto da sexualidade contemporânea corresponde a uma oportunidade de acompanhar o movimento pelo qual a vida amorosa e sexual subsiste e se reinventa a cada momento, em função do que hoje acontece nas sociedades capitalistas.

Referencias

Deleuze, Gilles. (1974) *Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva.

Dias, Souza. (1995) *Lógica do acontecimento.* Porto: Edições Afrontamento.

Marcondes filho, Ciro. (1986) *Quem manipula quem?* Petrópolis: Vozes.

Rocha, Everardo. (1990) *Magia e capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

Spink, Mary Jane. (1990) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. São Paulo: Cortez.

Formato de citación

Carvalho, Paulo Roberto (2010). Mídia e Sexualidade. *Athenea Digital*, 17, 217-225. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/662

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo?

Homophobia and internalized homophobia: subjective productions of heteronormative control?

Márcio Alessandro Neman do Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

marcioneman@yahoo.com.br

Resumen

O artigo problematizará, teoricamente, algumas questões emblemáticas que circunscrevem as homossexualidades na história, partindo de um posicionamento teórico-metodológico marcado pelos estudos culturais e de gênero realizados por autores pós-estruturalistas. Na atualidade, há muitos avanços e conquistas, no âmbito sócio-político, relacionadas à diversidade sexual. Entretanto, essa mesma visibilidade tem produzido disparadores para práticas sociais violentas demonstradas em crimes e discursos de ódio, intolerância e interdições veladas contra homossexuais. Assim, pretende-se apresentar a construção social da homofobia e, subseqüentemente, da homofobia interiorizada, uma vez que seus pilares formadores se sustentam por processos de subjetivação heteronormativa pulverizados em contextos sociais cotidianos.

Palabras clave: Homossexualidade; Homofobia; Gênero; Psicologia

Abstract

The article will theoretically problematize some emblematic issues that circumscribe homosexualities along history, starting from a theoretical-methodological position marked by cultural and gender studies by post-structuralist authors. At the present time, there are many progresses and conquests in the sociopolitical field related to the sexual diversity. However, such notoriety has produced triggers for violent social practices which are demonstrated in crimes and hate discourses, intolerance and veiled interdictions against homosexuals. Therefore, this article intends to demonstrate the social construction of homophobia and, subsequently, the construction of internalized homophobia, since its established pillars are sustained by processes of heteronormative subjectivation powdered in daily social contexts.

Keywords: *Homosexuality; Homophobia; Gender; Psychology*

Na contemporaneidade, Castells (1999) problematiza que a sociedade vive processos contínuos de transformações desenfreadas e intensas, impulsionadas por avanços biotecnológicos, informativos e virtuais, nas amplas esferas sociais. Essas mudanças aceleradas produzem condições favoráveis para a reflexão acerca de novos modos de subjetivação, demonstrados em práticas sociais recorrentes e marcados em estilos de vida, mundo do trabalho, relações de sociabilidade, entre outros.

Ainda, salienta-se também a propagação dos discursos dos Direitos Humanos, que pressupõem o Homem enquanto sujeito de direitos, produto e produtor dos acontecimentos sócio-histórico-culturais e políticos que influenciaram/influenciam todo o processo emancipatório ocidental, no qual se inclui, de maneira pungente, os direitos sexuais e reprodutivos. Esses direitos constituem-se na promoção, proteção e garantia das diversas expressões das sexualidades singulares e em sua legitimidade, bem como na apresentação de suas corporeidades e produções singulares de vida em sociedade, de maneira que lhes tragam bem-estar e não infrinjam eticamente nenhuma outra pessoa ou os próprios sujeitos das sexualidades. Para tanto, buscou-se realizar interfaces com distintos saberes acadêmicos e populares, órgãos governamentais (saúde, assistência social, cultura, entre outros) bem como os órgãos dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Todavia, Spencer (1999) e Costa (1995) indicam que experiências homoeróticas estão presentes em diferentes épocas e civilizações do mundo ocidental, desde a exaltação greco-romana de juventude, virilidade e beleza, passando pelas representações subversivas encontradas na literatura de Sade no século XIX. Já nos séculos XX e XXI, pode-se citar as produções de artistas como, por exemplo, *Tom of Finland* e, mais recentemente, as inúmeras produções disponíveis nos cinemas e na internet.

No entanto, embora muito se discurse sobre a cultura homoerótica, a criação do personagem homossexual, ou seja, o termo homossexual foi utilizado pela primeira vez na Alemanha somente em 1869, pelo escritor austro-húngaro, Karl Maria Kertbeny. Em seguida, Richard von Kraft-Ebing, sexólogo, utilizou este termo em 1887, na segunda edição de *Psychopathia sexualis,* mas, segundo Spencer (1999), a divulgação para o grande público se deu pelos pesquisadores Hirschfeld e Havelock Ellis.

É importante ressaltar que a gênese do termo homossexual é apontada por Mello (2005) como sendo a união do prefixo grego (*homo* = igual) com a raiz latina (*sexual*) que estruturou o conceito *homossexual*. Inapropriadamente, alguns tomam *homo* por uma origem latina, atribuindo ao termo *homossexualidade* o sentido de *sexo entre homens*, o que implica uma equivocada supressão das mulheres do campo semântico originariamente grego.

De acordo com Katz (1996), após o surgimento do termo *heterossexual* na sociedade norte-americana, em 1892, cunhado por Krafft-Ebing, o referido termo passou a significar, no século XX, uma sexualidade relativa ao sexo oposto, desvinculada da reprodução, afastando-se do ideal reprodutivo vitoriano e conduzido na direção da norma erótica moderna do sexo diferente. A partir de então, ofereceu-se ao mundo moderno dois sexos diferenciados, um bom e normal (heterossexual) e outro, ruim, anormal e pervertido (homossexual). Essa dicotomia viria a dominar a visão do universo sexual, uma vez que a heterossexualidade passou progressivamente a ser vista como uma sensualidade normal relativa ao sexo oposto, tornando-se uma premissa cultural dominante e consagrada.

O dimorfismo fisiológico dos sexos (anátomo-biológico) teve grande impacto nos processos de subjetivação, no que diz respeito, às mudanças no trabalho, papéis sociais, no poder exercido sobre as mulheres e nos ideais de feminilidade e masculinidade, ou seja, se efetivou em práticas discursivas baseadas no machismo (domínio masculino), heterocentrismo (elege a heterossexualidade como centro) e na heteronormatividade (norma da *heterossexualidade compulsória* – onde se presume que todas as pessoas são heterossexuais).

Entretanto, é fato que a percepção sobre as homossexualidades variou ao longo da história e a sua aceitação, segundo Weeks (1999), é recorrente, de acordo com a maneira de cada cultura manifestar

suas crenças, tabus, preconceitos, produções científicas e artísticas, leis, costumes e legitimação dos Direitos Humanos. Mais recentemente, desde o "Levante de *Stonewall*", em 1969, até os dias atuais, a concepção do ser/estar homossexual e todos os fenômenos em seu entorno ampliaram consideravelmente suas inserções, seja no campo da vivência das afetividades, criação de estilos singulares de vida e (re)invenção das conjugalidades e parentalidades, entre muitas outras produções que não passam somente por interdições das práticas homoeróticas, embora ainda a homofobia seja destacada, mais fortemente, nas experiências dessas pessoas.

De acordo com Mott & Cerqueira (2001) e Leony (2006), a homofobia pode ser compreendida como um ódio explícito, persistente e generalizado, que se expressa por práticas sociais violentas. Pode se apresentar tanto com agressões verbais enquadradas nas tipificações penais contra a honra quanto com atos extremos de violência física sendo, geralmente, evidenciados nos crimes com requinte de crueldade, que culminam em homicídios hediondos. Ainda, indicam que essas práticas são caracterizadas por elevado número de golpes desferidos por armas brancas ou disparos deflagrados, geralmente conjugados com o uso de múltiplos instrumentos de tortura prévia à execução.

Em Borrilo (2003), é indicada a complementação de que a homofobia pode ser caracterizada como um medo das homossexualidades e o desprezo pelos gays e lésbicas, ou para aqueles que presumem em sê-los. Porém, não pode ser resumida apenas em uma forma específica de violência, seja ela uma recusa irracional ou de ódio declarado, pois, como considera Nascimento (2007), normalmente pode estar condicionada a outras estigmatizações somativas advindas das categorias de raça/etnia, cor de pele, classe social e econômica, geração, identidade de gênero, status social e cultural, regionalismo, estética corporal entre outros.

De modo geral, ainda que as sanções ou práticas sociais violentas contra pessoas que são identificadas como homossexuais seja antiga, o termo homofobia foi empregado pela primeira vez em 1971, mas apareceu nos dicionários de língua francesa em meados de 1990, onde é definido como a rejeição das homossexualidades, a hostilização sistemática à consideração aos homossexuais. Junto à xenofobia, o racismo ou anti-semitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como inferior ou anormal, ou seja, posicionando o outro como bizarro e estranho e não merecedor de sua participação cidadã em âmbitos públicos.

Partindo do exposto acima, Borillo (2003), problematiza que a homofobia, como processo exterminatório, não se limita a constatar uma diferença, pois ela também interpreta e tira suas conclusões materiais. Neste sentido, antigamente o homossexual era apontado e culpado do pecado de sodomia, sua condenação moral aparecia como necessária e a purificação pelo fogo da inquisição era a conseqüência lógica. Equivalente a um ato criminoso, era consagrado, nas sentenças brandas, ao ostracismo e, nos piores casos, à pena capital, como ainda continua sendo o caso em alguns países. Consideradas posteriormente como doença, as homossexualidades foram objetos da observação médica e submetidas às terapias coordenadas pelas ciências, entre elas destacando-se o eletro-choque, método utilizado no Ocidente até os anos 1960.

De acordo com Castañeda (1999), os países latinos, onde se inclui o Brasil, constituem como um dos povos mais homofóbicos do ocidente, devido à sua sociedade pautada no modelo patriarcal, machista e cristão. Segundo Parker (1991; 2002), o Brasil desponta como um dos mais importantes campos de pesquisa, no que tange às amplas e distintas expressões das sexualidades, demonstradas nas

corporalidades, nas práticas afetivo-sexuais distintas e produtoras de rupturas nas bordas das identidades cristalizadas; porém, também considera que essa *visão erotizada do povo brasileiro* não pode deixar velada as práticas sociais violentas contra as declarações explícitas da pluralidade deste povo.

Na América Latina, no que tange às punições, ainda na Guiana, apenas a prática homossexual masculina é punida com possibilidade de prisão perpétua. No Brasil, embora tal discussão esteja em pauta, nas forças armadas a prática homossexual ainda é crime passível de prisão, seguida de expulsão da corporação. No que tange à união civil entre pessoas do mesmo sexo biológico, apenas países como a Argentina (restrito à cidade de Buenos Aires e à Província de Rio Negro), Guiana Francesa (PACS), Ilhas Malvinas e, em 2007, o México, autorizaram esse procedimento. Já em relação à criminalização da homofobia, no Brasil, o movimento social LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) busca apoio para aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 122/2006, que está em tramitação na Câmara dos Senadores, todavia, com grande resistência e ataques da bancada de fundamentalistas religiosos para que sua aprovação não seja efetivada.

Embora descrições históricas indiquem que, desde a Grécia Antiga, sanções às práticas homoeróticas são recorrentes, a formação do Estado homofóbico é entendida como consolidada apenas nos séculos XIII-XIV, na Idade Média - período das trevas – com o crescente avanço do cristianismo e do capitalismo, onde a Igreja encarregou-se de punir as pessoas acusadas de sodomia (Foucault, 2003; Spencer, 1999; Richards, 1993). As práticas sexuais entre homens eram condenadas, assim como toda prática que não tinha por finalidade a procriação (masturbação, bestialidade, coito anal) era dita como anti-natural e um afronto aos dogmas cristãos, de acordo com os manuais penitenciais e guias de confessores. Segundo Richards (1993), com a criação da Inquisição - Quarto Concílio Lateranense de 1215 - os tribunais da Igreja e do direito canônico iniciaram desenfreadas investigações aos pecadores e hereges (bruxaria/satanismo) e aos criminosos, perante o Estado e à moral familiar, indivíduos os quais eram apontados como promíscuos e libertinos.

Na contemporaneidade, segundo dados de Mott & Cerqueira (2001), vinculados na imprensa brasileira (temporalmente, dados mais recentes no Brasil) a cada três dias, um crime de ódio contra a população LGBT é registrado. Contudo esses dados são incompletos, uma vez que muitos desses assassinatos nem sempre são notificados pelo poder público, sendo que os dados são agrupados por denúncias de organizações não-governamentais, familiares e amigos das vítimas, buscas na mídia, entre outras fontes informais.

Sobre o fato supracitado, Leony (2006) informa que as notícias referentes às estatísticas de crimes homofóbicos perpetrados, bem como o monitoramento e a avaliação das ações programáticas no âmbito da segurança pública nem sempre são disponibilizados de maneira organizada e sistematizada, fator que dificulta o acompanhamento e a avaliação da gestão política dos delitos de ódio a serem combatidos por esses órgãos gestores e, assim, investe que a contagem desses crimes deve ser bem maior.

Ainda, os trabalhos de Silva (1993), Mott & Cerqueira (2001), Spagnol (2001), Borrilo (2003), Peres (2005), Leony (2006), Nascimento (2007), Pocahy (2007), Rios (2007), entre outros, refletem que, pensar o conceito homofobia, imediatamente, acarreta evocar cenas assustadoras e desumanas contra grupos não-heterossexuais (considerados perigosos por ameaçarem os papéis definidos de macho/fêmea nas funções vitais de manutenção, subsistência e segurança política e social), além de mencionarem o lado

obscuro e encoberto de práticas sociais violentas e intolerantes, de cunho homofóbico, presentes na sociedade brasileira contemporânea.

Os mesmos autores, de modo geral, em seus trabalhos de cunho político, denunciam as hierarquizações e relações de poder que interditam o pluralismo das diferentes sexualidades em interface com outras expressões sócio-culturais, construídas ao longo da história e ainda vigentes no contexto atual de um país democrático, laico e que tem significativos avanços no campo dos Direitos Humanos. Acusam não só as situações extremas das práticas sociais violentas que resultam em óbito, mas também as práticas cotidianas e as manifestações de desprezo velado, entretanto, poderosas. Estas práticas sutis que ocorrem nos ambientes institucionais ou nas esquinas, segundo Silva (1993) e Nascimento (2007), podem ser um sorriso no canto esquerdo da boca, uma piada, um gesto, uma interdição, uma negação, uma maneira de dificultar uma ação do outro, enfim, uma atuação que legitima a consente tortura e sofrimento psíquico de homossexuais e, indiretamente, apóia o assassinato dessas pessoas.

De modo complementar, Welzer-Lang (2001) analisa que a homofobia cristaliza a possibilidade de transitoriedade entre os gêneros, sendo compreendida como discriminação aos sujeitos que lhe fossem atribuídas adjetivos (bons ou ruins) referentes aos gêneros, engessando qualquer possibilidade de avançar as fronteiras bem demarcadas do feminino e masculino. Assim, estudar a homofobia implica em entender a lógica da dominação masculina, pois:

> O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. Em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade[...] (Welzer-Lang, 2001, p. 465)

Dessa maneira, para o autor, a homofobia pode ser referenciada como uma relação transversal e relacional do domínio masculino, tendo, em seu suporte, pilares constituídos do machismo, (heteros)sexismo, heterocentrismo, heteronormatividade e do viriarcado (que remonta a idéia do homem dominante e viril que também está submetido às hierarquias masculinas). Sobre o heterossexismo é indicado como:

> [...] a discriminação e opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual. O heterossexismo é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade. O heterossexismo toma como dado que todo mundo é heterossexual. (Welzer-Lang, 2001, p. 467-468).

O heterocentrismo, com sua idéia de marginalizar as sexualidades que fogem à matriz heterossexual, adota categorias para estabelecer hierarquização e relações de poder que “distinguem os dominantes, que são os homens ativos, penetrantes, e os outros, aquelas e aqueles que são penetradas/os, logo dominadas/os [...]” (Welzer-Lang, 2001, p. 468). Assim, a homofobia que tem como um de seus pilares o heterocentrismo, desvaloriza e menospreza todas aquelas pessoas que são identificadas ou assumem configurações sexuais e de gênero ditas como não-naturais, ou seja, fora do paradigma heterossexista.

Contudo, essa produção heteronormativa em pensar as sexualidades era dada desde a antiguidade, na existência da vida ética na Grécia Clássica. Foucault (2002; 2003) revela que naquela época era proposto que o homem grego tivesse como referencial ser forte o suficiente para se libertar das dominações do mundo, ou seja, que promovesse o governo de si mesmo e controlasse seus desejos e prazeres mediante a ameaça de exclusão do mundo social dos *homens cidadãos*. O *amor grego*, como erroneamente é interpretado pelo imaginário e por alguns autores, não era tão livre de regras sociais, uma vez que possuía uma política dos gêneros muito bem demarcada.

Ainda, sobre as ameaças da delimitação entre o feminino e masculino e o conseqüente afastamento do componente viril, Foucault (2003) e Vrissimtzis (2002) apontam que, na Grécia Antiga, o controle das práticas sociais era dado não por um medo de contrariar a natureza biológica, mas sim de se contrapor ao papel descrito ao homem enquanto cidadão. Pois, de um lado se sobressaia *os homens adultos e livres* – com vida pública, status social, ativos em todos os sentidos (sexual e político); do outro lado estavam postos os sujeitos passivos – *mulheres, crianças, rapazes e escravos*, que eram desprovidos de participação na vida pública e do título de cidadão – condição que incluía o desconhecimento sobre a dinâmica da vida social, das funções do Estado e dos valores éticos e morais. Neste contexto da Antiguidade, começa a surgir, por volta do século VI a.C. e durante até o século IV a.C. – *a pederastia.*

A pederastia, segundo Vrissimtzis (2002, p. 101), "denotava a afeição espiritual de um homem adulto por um garoto e, por conseguinte, não possuía significado obsceno". O que tornava a pederastia legítima e aceitável na Grécia, (Foucault, 2003; Vrissimtzis, 2002), era o fato de que ela era vista como uma instituição pedagógica atribuída a um ritual de iniciação no qual um homem adulto e de classe social superior (*erástes* – amante) que terminou sua formação cidadã (papel social, moral e condição sexualmente ativa) transmitiria seus conhecimentos e experiências a um jovem (*erómenos* – amado). Este jovem, logo precisaria desses aprendizados para ingressar na *pólis* e ter o *status* de cidadão, uma vez que a escola não possibilitava estes aprendizados. Na atualidade, a pederastia foi condicionada à idéia do senso comum de abuso sexual por homossexuais, entendida como crime de pedofilia.

Ainda sobre as práticas homoeróticas masculinas, Foucault (2003) indica que o Estado não tolerava as práticas de penetração entre dois homens, punindo-as severamente, com leis específicas de controle. Portanto, não convinha ao *erómenos* agir passivamente, no sentido de ceder e se deixar dominar pelo *erástes*; deveria agir como se fosse um contrato que beneficiasse a sua vida pública, demonstrando sentimentos de admiração, afeição, respeito e amizade para com seu tutor; devia evitar a entrega aos *prazeres da carne* de modo passivo, pois tal passividade era associada ao papel inferiorizado da mulher.

Na Roma Antiga, Veyne (1986), as questões relacionadas às sexualidades não eram diferentes da organização social grega. A posição de passividade (que se contrapunha ao de atividade) era condenada, pois denotava a falta de virilidade – ser macho - que despontaria como uma ameaça à segurança e interesses de Roma. Este Estado treinava seus homens para serem combatentes, guerreiros, para que defendessem sua pátria bravamente e acreditavam que só um homem viril seria capaz de tal feito. Assim como acontecia na Grécia, a passividade maculava a condição de cidadania e reconhecimento social enquanto sujeito público.

Complementando essa rigidez normativa relacionada às sexualidades, aos desejos, às práticas e aos gêneros, Borrilo (2000) reflexiona que a homofobia, da mesma forma que o sexismo e o machismo, hierarquiza e confere uma supremacia dos homens sobre as mulheres, apresentando-se como um

componente eficiente e potente para legitimar o binário sexual e para ordenar as diferenças entre homossexuais e heterossexuais.

Nesta lógica do binarismo sexual, da dominação masculina e dos pressupostos que sugerem um mundo heterossexista, Louro (2003) expõe que a população LGBT poderia ser compreendia como *ex-cêntrica* (fora do heterocentrismo), uma vez que esse grupo não-heterossexual seja considerado *seres abjetos*, (Butler, 1999; 2003), justamente porque demonstram um descontentamento ao gênero do qual arbitrariamente pertencem seus sexos biológicos. A cultura heterossexual dominante passa, então, a considerar *seres abjetos* essas pessoas entendidas como seres bizarros, desprezíveis, desviantes, anormais, marginais, subumanos, sub-cidadãos que devem ocupar e existir apenas nos lugares inabitáveis e de sub-cultura, ou não existirem. Assim, são seres que ameaçam a *ordem heterossexual*, seres que deveriam habitar tão somente o espaço imaginário e/ou mitológico ou, ainda, ocuparem apenas territórios marginais como, por exemplo, lugares autorizados de *guetificação*, como demonstrado por Nascimento (2007).

A partir do exposto acima, em uma ordem epistemológica, Borrillo (2003) propõe não buscar compreender a origem e funcionamento das homossexualidades, mas sim analisar como se processa esta hostilidade desencadeada diante de tudo que se refere a esta temática.

Neste sentido político, a questão extrapola as homossexualidades e adentra a problemática da homofobia, pois este assunto não se restringe a um grupo, raça, credo religioso ou à origem étnica específica, mas trata-se da construção política do cidadão *sexuado* e que, por conseqüência, pode assumir graus diferenciados em suas manifestações, quando associadas às categorias citadas em processos somativos de estigmatização.

Assim como é sabido que travestis pertencem a um grupo bastante exposto à violência, (Peres, 2005), os homossexuais efeminados, as lésbicas e os gays mais assumidos também fazem parte de um grupo de pessoas mais vulneráveis às expressões de práticas sociais violentas. Mas não se trata apenas de uma violência física, patrimonial ou psicológica a que esses grupos de pessoas, vistas como *abjetas*, estão mais vulneráveis, mas, também, no que tange à saúde física, em especial, à infecção pelo vírus HIV, como encontrado nos estudos de Terto-Jr (2002).

Seguindo um referencial genealógico foucaultiano, compreende-se que esses acontecimentos históricos de ordem disciplinadora foram e são estratégias não localizáveis de relações de forças dito como *dispositivo da sexualidade*, (Foucault, 2005). Dessa maneira, esse dispositivo por meio de práticas discursivas extrapola as instâncias jurídicas do poder (Estado e Lei) e atuam com mecanismos e articulações próprias de sujeição, controle e normatização sobre a vontade do sujeito, desta forma, atuando sobre a vida e a morte dos assujeitados a essa estratégia política do poder que produz subjetividades.

A subjetividade, trazida por Guattari & Rolnik (1986), pode ser expressa a partir da inscrição das pessoas no mundo, sendo um fato social construído e mediado nas relações sociais e, também, engendrado por determinantes sociais, tais como determinantes históricas, políticas, religiosas, culturais, enfim, por diversos fatores heterogêneos. Em referência às sexualidades, esses fatores heterogêneos produzem subjetividades assujeitadas a heteronormatividade, bem como produzem processos de resistência, que buscam a emancipação e o respeito às diferenças. Nesse contexto surgem impasses como, por exemplo, os aspectos que atormentam os homofóbicos, causados pela tentativa do movimento LGBT em

tirar a homossexualidade da esfera íntima e reivindicar publicamente sua equivalência à heterossexualidade.

Dentre as retóricas anti-homossexuais, na década de 50, potencializaram-se, além dos discursos fundamentalistas homofóbicos, os enunciados das ciências (psicologização e patologização) do desejo homossexual, corroborando para as desigualdades sociais, culturais e jurídicas das sexualidades.

Sobre as pessoas homofóbicas, Mello (2005, p. 193) analisa que estes "costumam ser conservadores, rígidos e favoráveis à manutenção dos papéis sexuais tradicionais", pois a homofobia está associada ao machismo, ao fundamentalismo religioso e, ainda, pode estar relacionada à misoginia. O mesmo autor aponta que a homofobia despertada no imaginário heterocêntrico dominante pode ser atribuída também aos desejos homoeróticos dados, consciente ou inconscientemente, nos próprios homofóbicos.

De maneira complementar, Castañeda (1999) problematiza que uma das funções fundamentais da homofobia diz respeito à negação de si próprio, de qualquer desejo homoerótico latente e que deve ser reprimido; em outras palavras, seria o receio de que a *homossexualidade do outro* possa despertar algo oculto em si, o que tornaria o homofóbico uma pessoa doente, pecadora e imoral, tanto quanto aquele que o mesmo despreza.

Já em relação à psicologização e à patologização do homoerotismo, é fato que a homossexualidade foi retirada da classificação de desordem mental pela Associação de Psiquiatria Americana, em 1973. No Brasil, o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da lista dos desvios sexuais, em 1985. A Assembléia Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovou, em 17 de maio de 1990, a retirada do código 302.0 (Homossexualidade) da Classificação Internacional de Doenças, apontando que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão, sendo que essa prerrogativa só foi vigente entre os países-membro das Nações Unidas, em 1994. Entretanto, para um segmento específico da população LGBT, a saber, as pessoas transexuais, o não-conformismo ao gênero continua a ser uma patologia, uma vez que o DSM IV de 1994 inclui a categoria *desordem de identidade do gênero* como uma doença mental.

No Brasil, ainda sobre documentos relacionados à ética profissional, a resolução nº 001/99, de 22 de março de 1999, do Conselho Federal de Psicologia Brasileiro (CFP), declara, em seu artigo 3º, o veto ao profissional que favorecesse a patologização a aspectos referentes ao homoerotismo, bem como aos tratamentos coercitivos para uma possível *reversão* das homossexualidades. Essa preocupação ética com as práticas homofóbicas, dentro da psicologia, deu-se em decorrência da grande procura de homossexuais por especialistas, devido ao sofrimento psíquico causado pela interiorização da homofobia. Estes, por fim, eram assolados em clínicas, devido a crenças pessoais e morais de profissionais que depunham contra a diversidade sexual.

A homofobia interiorizada analisada em nível individual, Chauvin (2003), assume ações nefastas àqueles homossexuais que se sujeitem às regras sociais heteronormativas, de modo que interfira em suas experiências existenciais, momentos de angústia e mal-estar e, consequentemente, em suas auto-estimas. De modo geral, antes mesmo do *coming out* (*sair do armário*) de alguns, muitos já acompanharam de perto os sentimentos permanentes e cruéis de vergonha e culpa que acompanham a descoberta ou a tentativa de aceitação de si mesmo e a consciência crescente de fazer parte de uma classe de sujeitos inapropriados perante a sociedade. Tais sentimentos potencializam as

vulnerabilidades da população LGBT, sendo que a análise propriamente política da vergonha converge para a crítica da ordem social heterossexista.

A homofobia interiorizada, enquanto processo de opressão e vergonha de si, é um mecanismo poderoso, graças ao qual a ordem social nos contém e nos mantém sob o próprio aprisionamento, fazendo com que homossexuais se escondam e mantenham-se invisíveis, a fim de não serem identificados como pertencentes àquela categoria estigmatizada. O pressuposto da homofobia interiorizada é o de que nenhuma dominação pode se exercer por longo tempo, se ela não for, de uma ou outra maneira, interiorizada por aqueles que ela tem como proposta estratégica de assujeitar ou de inferiorizar. Através da vergonha, o poder da heterossexualidade (o qual faz uso da homofobia para exercer-se) se apóia sobre os sujeitos e, dessa forma, faz uma imposição e uma auto-imposição acerca dos sentimentos de ser ridículo e de ser inapropriado mediante a ordem hierárquica da sociedade heterossexista. Esses contextos tirânicos promovem produções subjetivas normatizadas que, pré-dispostas psicologicamente aos homossexuais, são reconhecidas como divisões instituídas e autoritariamente estruturadas e, assim, conferem à homofobia uma parcela do poder por vezes paradoxal que ela exerce sobre eles.

Outra produção negativa da homofobia interiorizada diz respeito à incorporação do desprezo que outros sujeitos dirigem aos homossexuais e que estes, em muitos casos, aceitam, pois se sentem culpados em não corresponder aos padrões heterossexuais idealizados. Tal mecanismo pode ser compreendido, então, como o medo de se assemelhar aos perfis mais estigmatizados das homossexualidades, alimentando a vergonha de si e também projetando, frequentemente, o *ódio de si mesmo no outro*, proporcionando sofrimento de ordem subjetiva, ou seja, nas vivências cotidianas, (Chauvin, 2003).

Em um panorama geral, a visão naturalizada e essencialista das pessoas homofóbicas sobre a relação sexo/gênero/desejo/práticas sexuais reduz a identidade de pessoas que diferem da categoria heterossexual como sendo uma condição marcada apenas pela classificação sexual, nas quais passam a ser vistas como *provocações ambulantes* que maculam a moral da vida social, estas promotoras das condições para que os homossexuais se sintam repulsivos quando em público e, assim, se tornem invisíveis, (Chauvin, 2003).

Castañeda (1999) revela que, além da vergonha expressa, existem outros aspectos relevantes que atuam em termos psíquicos, ou seja, de importância clínica, entre eles: o luto da heterossexualidade, os segredos que geram dificuldades em lidar com situações até mesmo corriqueiras para pessoas heterossexuais, assim como favorecem a ocorrência das diversas expressões da violência, como, por exemplo, a chantagem, o suicídio, a vulnerabilidades às DSTs e ao HIV/AIDS entre outros.

Dessa maneira, a autora supracitada indica que a maioria dos homossexuais, ainda na atualidade, carrega consigo uma imagem desvalorizada de si, um conflito existencial em relação à própria sexualidade. Esses conflitos, que são exteriores aos sujeitos, dizem respeito a uma não conformidade às regras e normas sociais e dobram-se para dentro do sujeito, trazendo-lhe a sensação de ser um conflito psíquico interno, gerando, portanto, culpa e frustração. Esta percepção distorcida sobre as homossexualidades (de si e dos outros), difundidas socialmente e interiorizadas pelos sujeitos ditos homossexuais, fazem com que os mesmos tracem um projeto de vida em *desvantagem* frente aos heterossexuais. Sobre essa afirmação ardilosa, Castañeda (1999), diz que esta *sugestão* de desvantagem é dada pela imposição de isolamento afetivo e social aos quais muitos homossexuais tiveram de se submeter durante a vida, principalmente quando residentes em cidades interioranas.

Ainda sobre as delimitações impostas ao desenvolvimento social, profissional e de relacionamentos afetivos de grupos de não-heterossexuais, Castañeda (1999) adverte que estas condições não permitem que os homossexuais aprendam certas competências sociais e estilos de vida próprios da cultura heterossexual, ou seja, eles não compartilham certos campos afetivos e não possuem oportunidades de efetivarem, se desejarem, certas ocasiões cotidianas e marcantes em sociedade, como, por exemplo, namorar, flertar em público, casar, relacionar-se familiarmente, entre outras assimilações.

Todavia, a construção do processo identificatório de gays e lésbicas, tanto no plano pessoal quanto coletivo, atua de maneira a resistir ao abuso dos mecanismos de controle mencionados e a pensar em novos estilos de vida. Se existe a vergonha gay (homofobia interiorizada), o seu contrário diz respeito ao orgulho da diversidade sexual, difundidos nas Paradas de Orgulho LGBT de todo o mundo. Este orgulho se faz mediante uma (re)apropriação de estilos de vida e identidades não-hegemônicas, condição que reverteria o estigma em orgulho, tanto privado quanto público, reivindicando sua existência de modo a desbancar o discurso heterossexista.

Para tanto, Chauvin (2003) diz que o fato de a comunidade LGBT se mobilizar, além de alavancar mobilizações políticas, impulsiona a (des)construção de toda a rede de idéias que as atravessa e interioriza e, assim, engendra a vergonha e o ódio de si mesmo. Neste sentido, poderiam produzir uma rede de sustentabilidade para a possível emancipação psico-social e política, de maneira a construir condições que favorecem a cidadania, a inclusão social e a redução das desigualdades de gênero.

A ponto de concluir, é importante salientar que, enquanto sujeitos históricos, os seres humanos são constituídos subjetivamente por meio de diversas linhas normatizadoras e tantos outros feixes de resistência e de produções de singularidades que tecem as estilísticas de existência no mundo que, de um jeito ou outro, permeiam distintos e amplos modos de relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

As produções de subjetividade normatizadora tentam demarcar intensamente identidades fixas e absolutas, definindo assim, práticas discursivas, papéis sociais a serem encenados, desejos e prazeres a serem controlados, corpos e práticas a serem regulados e disciplinados. Já outros delineamentos que atravessam os sujeitos subjetivamente e permitem resistência ao poder proporcionam linhas de fuga para a criação de práticas sociais na ordem do novo, excêntrico e intempestivo que, consequentemente, trazem instabilidade aos desejosos de normas e aos viciados de identidades, pois propõe rupturas ao paradigma do binarismo sexual colocado como certo e único.

Partindo dessas premissas, o discurso da homofobia se apropria da heteronormatividade como instrumento que produz corpos, sexos, gêneros, práticas sexuais entre outros, determina uma lógica inteligível que tenta definir o certo e o errado, o são e o patológico, o pecaminoso e o santificado e, subsequentemente, definindo padrões de condutas e desejos que realizam a manutenção aos modelos dados como normais.

Por fim, os estudos das homossexualidades não deveriam somente pensar sobre as condições avassaladoras da homofobia e homofobia interiorizada, mas também reflexionar e problematizar outras maneiras de busca de prazeres e existências, sociabilidades, afetos e amores. Em suma, as construções sociais e as expressões das homossexualidades poderiam ser compreendidas como produções singulares da ética da existência e, talvez assim, as práticas discursivas dos homossexuais não buscassem o *status quo* da heterossexualidade, mas (re)inventassem as possibilidades de estilos criativos de vida em sociedade.

Referências

Borrillo, Daniel (2000). *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Borrillo, Daniel (2003). Homophobie. In Frédéric Haboury (Ed.), *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes* (pp.255). Paris: Larousse.

Butler, Judith (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In

Guacira Lopes Louro (Ed.), *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 153-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, Judith (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castañeda, Marina (1999). *Comprendre l'homosexualité : Des clés, des conseils pour les homosexuels, leurs familles, leurs thérapeutes.* (Collection Réponses) Paris : Editions Robert Laffont.

Castells, Manuel (1999). *O poder da identidade*. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra.

Chauvin, Sébastien (2003). Honte. In Louis-Georges Tin (Ed.), *Dictionnaire de l'homophobie* (pp. 222-226). Paris: Presses Universitaires de France.

Costa, Jurandir Freire (1995). *A face e o verso – estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Ed. Escuta.

Foucault, Michel (2002). *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (7ª ed). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, Michel (2003). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (10ª ed). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, Michel (2005). *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (16ª ed). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Guattari, Félix & Rolnik, Suely (1986). Subjetividade e história. In Félix Guattari & Suely Rolnik. *Micropolítica: cartografias do desejo* (pp. 25-126). Petrópolis: Vozes.

Katz, Jonathan Ned (1996). *A invenção da heterossexualidade.* Rio de Janeiro: Ediouro.

Leony, Mário de Carvalho (2006). *Homofobia, controle social e política pública de atendimento.* Aracaju: UFS. (Monografia apresentada ao programa de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Estratégica em Segurança Pública da Universidade Federal de Sergipe).

Louro, Guacira Lopes (2003). Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In Louro et al (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.

Mello, Luiz (2005). *Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond.

Mott, Luiz & Cerqueira, Marcelo (2001). *Causa mortis: homofobia (violação dos Direitos Humanos e assassinato de homossexuais no Brasil em 2000).* Bahia: Grupo Gay da Bahia.

Nascimento, Márcio Alessandro Neman do (2007). *Homossexualidades ehomossociabilidades: hierarquização e relações de poder entre homossexuais masculinos que freqüentam dispositivos de socialização de sexualidades GLBTTT.* Assis/São Paulo: UNESP. (Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP).

Parker, Richard (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo.* São Paulo: BestSeller.

Parker, Richard (2002). *Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil.* Rio de Janeiro: Record.

Peres, Wiliam Siqueira (2005). *Subjetividade das travestis brasileiras: davulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania.* Rio de Janeiro: UERJ/Instituto de Medicina Social. (Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ).

Pocahy, Fernando (2007). Um mundo de injúrias e outras violações. Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH – Rompa o Silêncio. In Fernando Pocahy (Ed.), *Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea* (pp. 10-26). Porto Alegre: Nuances.

Richards, Jeffrey (1993). *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Rios, Roger Raupp (2007). O conceito de homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In Fernando Pocahy (Ed.), *Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea* (pp. 27-48). Porto Alegre: Nuances.

Silva, Hélio R. S. (1993). *Travesti: a invenção do feminino.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ ISER.

Spagnol. Antônio Sérgio (2001). *Desejo marginal: violência nas relações homossexuais.* São Paulo: Arte & Ciência.

Spencer, Colin (1999). *Homossexualidade: uma história*. Rio de Janeiro: Record.

Terto Junior, Veriano (2002). Homossexualidade e saúde: Desafios para a terceiradécada da epidemia de HIV/AIDS. In *Horizontes Antropológicos* 8(17), 147-158. Porto Alegre.

Veyne, Paul (1986). A homossexualidade em Roma. In Philippe Ariès y André Béjin, (Eds.), *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade* (pp.39-49). São Paulo: Brasiliense.

Vrissimtzis, Nikos A. (2002). *Amor, sexo e casamento na Grécia Antiga.* São Paulo: Odysseus.

Weeks, Jeffrey (1999). O corpo e a Sexualidade. In Guacira Lopes Louro (Ed.), *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.* (pp.35-82). Belo Horizonte: Autêntica.

Welzer-Lang, Daniel (2001). A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Revista Estudos Femininos, 9(2), 460-482.

Formato de citación

Nascimento, Márcio Neman do (2010). Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo?. *Athenea Digital*, 17, 227-239. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/662

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Considerações acerca das Contribuições Teórico-Metodológicas do Construcionismo Social para Estudos e Intervenções em Saúde do Trabalhador

Some Considerations about the Contributions that Social Constructionism can offer to the Study and Intervention in Workers` Health

Alexandre Bonetti Lima & Maria Cristina Moreno Matias
Universidade Estadual de Londrina

bonetti@uel.br

Resumen

Neste artigo, buscamos tecer considerações sobre as contribuições que o Construcionismo Social pode oferecer aos estudos e intervenções em saúde do trabalhador. O artigo inicia-se com um breve percurso por algumas das principais teorias críticas sobre a relação saúde e trabalho para, a seguir, traçar considerações sobre o tema. Para tanto, apresentamos também uma pesquisa realizada junto a portadores de LER/DORT como ilustração da importância de se atentar aos processos de produção de sentidos no âmbito das relações saúde e trabalho. Nela (na pesquisa), pudemos desfiar uma historicidade de sentidos sobre a LER e o conviver com ela, como expressão das interanimações dialógicas travadas pelos portadores nos seus cotidianos (incluindo-se neles também os pesquisadores), cujos complexos discursivos ora combatiam-se, ora negociavam, ora acomodavam sentidos distintos, promovendo, tal qual um caleidoscópio, novas formas discursivas em tempo e novas materialidades; promotoras, por sua vez, de novas perspectivas e condições de possibilidades para ação na vida sendo vivida.

Palabras clave: Construcionismo Social; Discurso; Produção de Sentidos

Abstract

In this article, we search to weave some considerations about the Social Constructionism contributions to research and intervention on workers` health. The article begins with a brief passage over some of the main critical theories on health and work, and then it traces some considerations on this theme. We also present a research with workers who have got Repetitive Strain Injuries as an illustration of the importance of studying the process of production of senses in the scope of the relations between health and work. In this research, we could disentangle a historicity of the senses about repetitive strain injuries and coexisting with them, as an expression of the dialogic interanimations that the carriers of this disease construct in their everyday life (which also includes the researchers), whose discursive complexes were sometimes fighting, sometimes negotiating, sometimes adjusting different senses; promoting new discursive forms in time, as well as new materialities which promote new perspectives and possibilities of action in their lives.

Keywords: *Social Constructionism; Discourse; Production of Meaning*

Introdução

Este artigo busca refletir sobre as contribuições que o Construcionismo Social pode oferecer aos estudos em saúde do trabalhador. Inserindo-se no quadro que Spink (1993) denomina como um amplo movimento nas teorias do conhecimento nas Ciências Sociais, no qual o que está em pauta é a compreensão da teia de sentidos que sustenta e confecciona materialidades ao cotidiano, o Construcionismo Social nos oferece importantes possibilidades metodológicas para compreender a dinâmica dos processos de produção de sentidos no campo da saúde do trabalhador.

Antes de enveredarmos por considerações sobre o Construcionismo Social, porém, iniciaremos com um breve percurso por algumas das principais teorias críticas sobre a relação saúde e trabalho, procurando, com isso, acompanhar um movimento de desconstrução gradativa – mas, ainda inacabada – da hegemonia das concepções tecnicistas da Engenharia de Segurança e da Medicina do Trabalho.

Percorrendo algumas Teorias Críticas sobre a Relação Saúde e Trabalho

Conquanto os avanços nas últimas décadas na elaboração de modelos de investigação e intervenção para redução das incidências de acidentes e doenças de trabalho, os problemas persistem, pois imperam, ainda de modo hegemônico, as referências clássicas tanto para definir os direitos previdenciários dos trabalhadores, só autorizados com a identificação dos nexos causais da enfermidade ou acidente com o trabalho realizado, como nos modelos de intervenção nos ambientes de trabalho; referências que, por sua vez, se pautam, como já dito acima, num modelo tecnicista que determina a elaboração de quadros epidemiológicos a partir de uma epidemiologia de base positivista. As limitações desse modelo, segundo Lima, Araújo e Lima (1998) são:

> 1) o agnosticismo voluntário (limita-se a conhecer as relações de causa e efeito mais imediatas); 2) a fatoração dos riscos e das condições de trabalho, levando a uma síntese meramente somatória de diferentes fatores de risco, sem que se saiba como eles interagem entre si e com o trabalhador; 3) os princípios de explicação mono e multicausais, que também são insuficientes para esgotar a profundidade dos processos sociais da gênese da doença e a determinação hierárquica e qualitativa das diferentes causas; finalmente, 4) a concepção desenvolvimentista de saúde, vista como um estado de equilíbrio a ser atingido, graças à eliminação progressiva dos agentes patológicos, facultada pelo desenvolvimento técnico (p. 20).

Diferentemente disso, alguns autores explicam o processo saúde-doença tendo em vista as determinações históricas e sociais nas quais se insere. Dentro deste grupo, destacam-se os autores da epidemiologia social, como Laurell, Noriega, Soriano, entre outros, que utilizando referencial marxista, superam o estreitismo da epidemiologia positivista e trazem para este campo de estudos uma perspectiva mais ampla do processo saúde-doença no mundo do trabalho, localizando-o num texto sócio-econômico datado historicamente: o sistema capitalista. Este se sustenta através da produção da mais valia, o que implica num processo de consumo da força de trabalho, no qual escapa do trabalhador qualquer possibilidade de controle sobre o sistema produtivo, cujo único fim é o aumento da

produtividade e do lucro. É um trabalho alienado, portanto, cujas consequências para a saúde dos trabalhadores são particularmente perversas nos países de industrialização tardia, onde a correlação de forças entre capital e trabalho é extremamente desigual, restando a este um reduzido poder de barganha e reivindicação contra os donos dos meios de produção.

Os autores da epidemiologia social, contudo, optam por focalizar, em seus estudos, o processo saúde-doença no âmbito coletivo. Embora contemplem a investigação empírica como método, procuram definir padrões de desgaste da força de trabalho mediante o perfil patológico. A pessoa[1], portanto, ocupa um espaço bastante reduzido nesta perspectiva. Toda a diversidade e singularidade das estratégias e das relações pessoais com o processo laboral, os sofrimentos – combustível das estratégias de defesa e ou dos prazeres sublimatórios (Dejours e cols., 1994) –, e os sentimentos de penosidade – combustível de ações adaptativas patologisantes e ou de superações e realizações profissionais (Sato, 1993) – são praticamente ignorados. A ênfase é dada quase exclusivamente às generalizações das categorias coletivas.

De nossa parte, embora defendamos a importância de localizar o processo saúde-doença num âmbito mais amplo – nas contradições de um sistema sócio-econômico historicamente datado – entendemos que é nas singularidades de cada pessoa que o processo saúde-doença se materializa. Necessário, então, enveredarmos por caminhos teórico-metodológicos que simultaneamente contemplem, como elementos indissociados, as vivências singulares do processo saúde-doença e o entorno sócio-histórico que orienta as organizações, divisões e relações de trabalho nas quais estão inseridos os homens e mulheres que trabalham. Entorno este, particularmente agravado nos tempos recentes, com a entrada agressiva de novas técnicas de gestão e tecnologias de produção, responsáveis pelo acelerado enxugamento de postos de trabalho nos mais diversos ramos de atividade que, acompanhadas por medidas políticas neoliberais de flexibilização dos encargos e dos vínculos empregatícios, foram sem dúvida responsáveis pelo agravamento nas condições de saúde dos(as) trabalhadores(as), cada vez mais desamparados(as) e expostos(as) a níveis brutais de exploração.

Seguindo o caminho das concepções críticas sobre saúde do trabalhador(a) notamos, como diz Sato (1995), que "*não é de hoje que se busca construir um conhecimento sobre como o trabalho pode afetar a saúde a partir do próprio trabalhador"* (p. 48). A primeira experiência de pesquisa nesse sentido a causar impacto na comunidade científica foi desenvolvida pelo movimento operário italiano no final da década de 1960, conhecida como Modelo Operário (Odone e cols., 1986, apud Sato, 1995). Para o Modelo Operário, os(as) trabalhadores(as) são detentores(as) de um conhecimento de trabalho que é construído nas experiências cotidianas na fábrica – ou qualquer outro local de trabalho – e, portanto, deve ser privilegiado como base de luta pela prevenção de sua saúde.

São quatro os princípios norteadores do Modelo Operário: a não delegação, a experiência ou subjetividade operária, o grupo homogêneo e a validação consensual. Partindo desses princípios, "*o processo parte da observação espontânea realizada pelos operários com respeito a suas condições de trabalho e que existe uma experiência acumulada primária depositada no grupo"* (Laurell, 1984: 68). Trabalha-se com os grupos homogêneos de trabalhadores(as) objetivando-se extrair os conteúdos da experiência coletiva e não somente individual. Referindo-se a tais grupos, diz Mallet (1988): "*o grupo*

[1] Ressalte-se que a noção de pessoa a que nos referimos a concebe como expressão das singularidades decorrentes dos repertórios interpretativos (valores, crenças, visões de mundo etc) apreendidos no decorrer das interações sociais e intersubjetivas que cada um de nós vive e continua vivendo enquanto existir. A pessoa, portanto, embora singular, é concreção intersubjetiva.

operário homogêneo é caracterizado por uma mesma situação geográfica dentro do local de trabalho, uma mesma posição na organização de trabalho e exposição aos mesmos fatores de risco. Ele é a unidade mínima do coletivo de trabalhadores" (p. 59).

Depois do levantamento de informações por meio do grupo homogêneo, elas serão categorizadas segundo quatro tipos de riscos:

> "O primeiro grupo compreende os fatores presentes também no ambiente em que o homem vive fora do trabalho (nos locais de habitação): luz, barulho, temperatura, ventilação e umidade (...) O segundo grupo compreende os fatores característicos do ambiente de trabalho: poeira, gases, vapores e fumaça. Por exemplo: poeira de sílica, de amianto, vapores de benzeno, gás de sulfeto de carbono (...) O terceiro grupo refere-se ao esforço físico no trabalho (...) O quarto grupo de fatores nocivos compreende cada condição de trabalho, além do trabalho físico, capaz de provocar stress, por exemplo: monotonia, ritmos excessivos, ocupação do tempo, repetitividade, ansiedade, responsabilidade, posições incômodas etc" (Odone e cols., 1986, apud Sato, 1995: 23-24).

Em seguida, essas informações categorizadas são analisadas por técnicos especialistas, que as quantificam para, então, serem discutidas e validadas consensualmente pelo coletivo de trabalhadores e trabalhadoras.

Laurell e Noriega (1989) questionam a proposta metodológica do Modelo Operário, dizendo:

> "Identifica-se que a concepção que se perfila mais claramente nos textos é a subjetividade-experiência operária, como conhecimento latente acumulado, resultado do viver e atuar numa determinada realidade, cujo portador é o grupo homogêneo, ou seja, a coletividade que compartilha dessa realidade. (...) Não há, porém, uma discussão pormenorizada sobre a natureza da experiência-subjetividade operária, sobre sua construção, nem sequer sobre sua relação com as condições objetivas de trabalho" (p. 88).

A crítica que fazem direciona-se para a contradição de base que existe no Modelo Operário o qual se, por um lado, enfatiza o saber do(a) trabalhador(a) (experiência-subjetividade operária), por outro, interpreta este saber através de categorias de uma ciência formal de base positivista (os grupos de risco).

Em que pesem as críticas realizadas ao Modelo Operário, é preciso reconhecer a sua relevância para o avanço dos estudos sobre saúde nos ambientes de trabalho, uma vez que, a partir dele, abriu-se um espaço importante, no âmbito da ciência, para a voz do(a) trabalhador(a) e seu conhecimento. Com a abertura deste espaço, entretanto, novos problemas emergiram para os(as) pesquisadores(as) e os(as) profissionais de saúde, a saber: quais categorias utilizar para interpretar o saber operário? Como opera a lógica do conhecimento prático?

Procurando alcançar respostas para superar estes novos problemas, Grimberg (1988), ao investigar o saber dos(as) trabalhadores(as) gráficos, procura compreender a construção social do processo saúde-doença nesta categoria. Afirma:

> Os processos saúde-doença são objeto de uma construção social que se expressa em modos de perceber, categorizar e significar a saúde e a enfermidade, e em uma série de práticas em torno das mesmas. E por sua vez, esta construção implica sobretudo uma articulação de modos de representar o trabalho, isto é, esta construção supõe determinados modos de relacionar o trabalho e a saúde-doença. Isto conduz a propor que estes saberes e práticas não foram gerados só por especialistas (médicos e técnicos), nem são atributos exclusivos deles. Pelo contrário, os trabalhadores foram e são sujeitos ativos nesta construção (apud Sato, 1995: 20).

Estudos como os de Grimberg procuram superar as contradições apontadas no Modelo Operário utilizando-se da Teoria das Representações Sociais. Elaborada por Serge Moscovici na década de 1960, as representações sociais são definidas como formas de conhecimento do senso comum, compartilhadas e elaboradas socialmente, com o fim de apreender e comunicar as experiências do cotidiano. Segundo o autor, a motivação que no dia a dia temos para a construção das representações sociais é a necessidade de tornar as experiências estranhas em familiares. Desta forma, a não familiaridade poderá ganhar um sentido e ser apreendida por quem a vivencia, bem como ser comunicada ao entorno social.

Além de Grimberg, inúmeros outros autores desenvolveram estudos importantes sobre saúde do trabalhador utilizando-se das representações sociais como aporte teórico. Destaque-se Sato (1993, 1995), que investigou as representações sociais do trabalho penoso em motoristas de ônibus urbanos; Duarte (1986), que buscou apreender as representações das doenças dos nervos entre diferentes segmentos da classe trabalhadora; Harrison (1988), que estudou as representações do risco entre operários; Boltanski (1979), que pesquisou as representações da doença em diferentes classes sociais; Guareschi e Possamai (2007), que investigaram as representações sociais do acidente de trabalho entre trabalhadores dos ramos mobiliário e da construção civil. Além destes, outros tantos trabalhos foram e vem sendo igualmente importantes no processo de rompimento com os dogmas ascéticos do positivismo tecnicista que ainda impera hegemônico no campo da saúde do trabalhador. Eles contribuem para que se superem os paradigmas que dicotomizam a realidade em objetiva e subjetiva, e se a entenda como construção dinâmica e indissociada. A realidade, dizem Berger e Luckmann (1994), é social e intersubjetivamente construída.

Das Contribuições do Construcionismo Social

Consonante com esta concepção da construção do conhecimento e da realidade, o Construcionismo Social oferece importantes possibilidades metodológicas para compreender a dinâmica dos processos de produção de sentidos sobre o tema saúde do trabalhador. Para tanto, parte de uma definição de conhecimento que rompe com a concepção representacionista da verdade, ou seja, com a noção de verdade como correspondência com a realidade (Rorty, 2005). Como diz Rorty na introdução de seu livro Verdade e Progresso (2005):

> Os ensaios deste volume sustentam que a filosofia progredirá melhor sem as noções de “natureza intrínseca da realidade” e “correspondência com a realidade”. (...) Quando (William) James disse que “o verdadeiro é o bom de acordo com a crença”, ele foi acusado de confundir justificação com verdade, relativo com absoluto.*De fato,*

> *James teria feito melhor se houvesse dito que frases como "o bom de acordo com a crença" e "em que é melhor acreditarmos" podem ser substituídas por "justificado" mais do que por "verdadeiro". Mas ele poderia ainda ter acrescentado que nós não temos outro critério para a verdade além da justificação, e que a justificação e o melhor-para-acreditar vão depender do público (e da série de candidatos à verdade) tanto quanto a bondade depende dos propósitos e a justiça, das situações. Tendo admitido que "verdadeiro" é um termo absoluto, suas condições de aplicação serão sempre relativas. Pois não existe tal coisa como uma crença sendo justificada sans phrase – justificada de uma vez por todas – pela mesma razão que não existe uma crença que possa ser considerada indubitável agora e sempre* (p. VIII-IX).

Não obstante as semelhanças no âmbito epistemológico, o Construcionismo diferencia-se da Teoria das Representações Sociais na medida em que rompe radicalmente com qualquer perspectiva representacional e cognitivista, isto é, rompe com a idéia do conhecimento composto por representações internas, mesmo que sejam estas construídas intersubjetivamente como é o caso das representações sociais. Seu campo de investigação é o discurso, pois, como diz Potter (1998):

> "A realidade se introduz nas práticas humanas por meio das categorias e das descrições que formam parte dessas práticas. O mundo não está categorizado de antemão por Deus ou pela Natureza de uma maneira que todos nos vemos obrigados a aceitar**.** Se constitui de uma ou outra maneira na medida em que as pessoas falam, escrevem e discutem sobre ele**"** (p. 130).

Tal conclusão exige uma concepção de discurso que o entenda não como representação ou tradução de algo (objeto, realidade, fato etc), mas como ação social. Decorre daí que separações entre ações sociais e palavras, entre real (concreto) e significação do real (palavras que o representam) são descartadas, pois discurso é ação, ação que produz sentidos, verdades, dizibilidades, visibilidades, materialidades ao mundo, às coisas, aos eventos e a cada um de nós em meio a tudo isso.

Tal definição, por sua vez, segue a perspectiva de Bakhtin, autor particularmente importante para apoiar a compreensão do discurso como ação social. Para ele, o processo discursivo é sempre dialógico. Sobre isso, afirma:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se de uma orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (1988: 88).

O autor ensina, então, que toda palavra, todo discurso é sempre perpassado pela(s) palavra, pelo discurso de outrem; ou seja, toda pessoa, mesmo quando em momentos de solidão reflexiva, "pensando com seus botões", ou escrevendo em seu diário íntimo mensagens para si mesma, considera, conscientemente ou não, o discurso de outrem para confeccionar o seu. Ela é, assim, sempre respondente. Como diria Bakhtin (1988):

> Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano,

> concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que dela pode se afastar (p. 88).

Todo discurso configura-se, então, como uma trama polidiscursiva e intertextual, acentuando historicidades, na medida em que constitui acréscimos (ou decréscimos) às cadeias de comunicação existentes. Ele se processa nas contínuas interanimações dialógicas (e, logo, sociais e intersubjetivas), mediante relações face a face e ou mediadas pelos substratos das mídias (Thompson, 1995, 1999), como um fluxo permanente de atos de fala ora em conflitos, ora em negociações, ora em solidariedades, ora em contradições, no qual sentidos e materialidades vão se configurando e reconfigurando em cada tempo e lugar (Lima, 2007).

Contemplar o discurso como entidade performática, ou seja, como um tipo de prática social requer ainda, segundo Fairclough (2003), enveredar por questões que dizem respeito às relações de poder, as quais o levam para o terreno das lutas hegemônicas, pois "*buscar hegemonia",* diz ele, "*é um modo de buscar universalizar sentidos particulares a serviço do alcance e manutenção da dominação"* (p. 58).

Conceito originalmente desenvolvido pelo pensador italiano Antonio Gramsci, a hegemonia caracteriza-se por um equilíbrio instável e assimétrico entre uma classe ou categoria social sobre outra(s), mas que é sempre parcial e temporariamente alcançado, nunca definitivo. Para mantê-lo (o equilíbrio), a categoria dominante articula-se em alianças e integra, mediante algumas concessões, as subalternas para o seu campo de domínio (Gruppi, 1991). Tal processo deve ser continuamente alimentado e realimentado para não se romper, visto serem as relações de dominação/subordinação foco constante de lutas envolvendo um amplo conjunto de agências sociais, com seus variados interesses – econômicos, políticos, jurídicos, culturais, entre outros (Thompson, 1995; Semeraro, 1999).

A referência ao conceito de hegemonia tenciona romper com visões estruturalistas que concebem as agências de poder como capazes de interpelar pessoas e coletividades de modo a permanecerem integralmente sob seu jugo. Se não há como duvidar das evidências dos constrangimentos que as agências de poder impõem às pessoas (em geral de modo bastante sutil e incorpóreo, como diria Foucault), desenhando limites normativos e condições de possibilidades na vida social, tampouco pode-se afirmar que as ações e práticas das pessoas nos seus cotidianos são completamente determinadas.

Essas relações tensas e processuais entre pessoa/agência social estão presentes na concepção bakhtiniana de dialogia, na qual o autor desenha o campo das ações e interações humanas como extremamente dinâmico, e orientado pelas presenças simultâneas da singularidade das consciências falantes – e ouvintes, compreensivas e compreensíveis – e das normatizações e regulamentações – formal e informalmente – estabelecidas nos cotidianos de uso. A relação pessoa-agência, assim, materializa-se em função de que, embora use dos repertórios de normatização existentes – estruturados-estruturantes – para se inserir e dialogar no dia a dia da vida corrente, cada pessoa utiliza-se destes repertórios segundo o lugar no qual sócio-historicamente está posicionado, e em cada um desses lugares vê e lida com suas (con)vivências através de lentes específicas (Lima, 2007). Gramsci apontava esses lugares como compostos pelo que denominava complexos ideológicos (Fairclough, 2001). Explicando melhor, para esse autor o mundo subjetivo das pessoas vai sendo constituído segundo a posição social que ocupa em cada momento, posição que é delineada por correntes ideológicas que lhe apresentam os instrumentos e as lentes a partir das quais dá forma e sentido às experiências que (con)vive. Tais correntes ideológicas povoam mais intensamente os campos que atraem lutas

hegemônicas mais acirradas e neles organizam-se conflitante ou complementarmente, cruzam-se ou orientam-se em linhas paralelas, formando como que um caleidoscópio no qual se mesclam discursos oriundos dos mais diversos tempos e lugares, configurando sempre novos conjuntos discursivos a cada novo movimento definido sócio-historicamente em meio às tensões, negociações, conflitos, lutas hegemônicas ocorridas no dia-a-dia da vida sendo vivida (Lima, 2007).

A dinâmica destas lutas hegemônicas presentifica temporalidades distintas nos discursos que se interanimam. Para Mary Jane Spink (1999, 2003), há três temporalidades que os abarcam, as quais se materializam de forma indissociada nas práticas discursivas: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. O primeiro, o tempo longo, diz respeito à "*construção social dos conteúdos culturais que formam os discursos de uma dada época"* (2003: 15). Eles se referem aos discursos instituídos das instituições, aos discursos morais, religiosos, às grandes narrativas enfim, cujo processo de transformação é lento, embora ocorra. O tempo vivido "*é o tempo de ressignificação desses conteúdos históricos a partir dos processos de socialização. É o tempo da vida de cada um de nós, sendo, portanto, o filtro que nós utilizamos para pensar, usar e falar sobre os repertórios do tempo longo"* (idem: 15). E o tempo curto é o tempo do aqui e agora, das interanimações dialógicas do dia a dia no qual se presentificam e se ressignificam os repertórios dos tempos longo e vivido. É também o tempo em que repertórios novos e inéditos são continuamente criados, particularmente num período histórico no qual impera a alta velocidade com que inovações tecnológicas são lançadas no mercado e comunicadas, através dos meios de comunicação midiática, às populações localizadas nas mais diversas partes do mundo.

No biênio 1993/1994, uma experiência de trabalho da qual tive oportunidade de participar exemplifica de modo ilustrativo as considerações que vem sendo desenhadas neste artigo até o momento. Neste período, participei, com Fábio de Oliveira, do Programa de Saúde dos Trabalhadores da Zona Norte (PST-ZN), na cidade de São Paulo, no qual coordenávamos grupos compostos por portadores(as) de lesões por esforços repetitivos (LER), oriundos(as) de ramos de atividades variados (bancos, metalurgias, comércio, entre outros), cujo objetivo era proporcionar discussões em torno das relações LER e processos de trabalho, e as implicações desta afecção na vida cotidiana de cada um(a). Os grupos ocorriam em 5 ou 6 encontros, uma vez a cada semana, com duas horas de duração. Com isso, tivemos oportunidade de desfiar a historicidade do processo de construção de sentidos, mediante os(as) lesionados(as), sobre a enfermidade e a convivência com ela, a qual foi dividida em três períodos distintos, mas interligados na história de cada um(a): Percepção dos sintomas da doença; Descoberta do diagnóstico e os discursos de desconfirmação; Discursos confirmadores, ressiginificação e repotencialização da vida cotidiana. O primeiro período foi marcado pelas sensações iniciais dos sintomas da LER sem que os(as) lesionados(as) soubessem ainda do diagnóstico. Nesse momento, os(as) lesionados(as) depoentes ancoravam os sintomas da afecção em repertórios interpretativos relativos a suas histórias de vida até então, ou seja, aos seus processos de socialização, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

> Eu achava que tinha problema no coração por causa do meu pai que tinha também, e a LER dá uma sensação de dor e formigamento né, que nem doença do coração. Mas eu tirava a pressão e não dava nada. Então eu achei que tinha câncer por causa da dor né, e eu ia no médico e ele falava que eu não tinha nada, que era mau jeito, e eu às vezes pensava que tava ficando louca, ou que ele (o médico) tava me escondendo alguma coisa séria.

> Eu achava que ia morrer, que era câncer já avançado porque doía muito meu braço. Eu tive duas pessoas na família que morreram de câncer e eu achava que tinha também, porque quando alguém tem na família você tem mais chance de ter. Então eu fiquei desesperada, não conseguia dormir, chorava todo dia.

O segundo período foi marcado, inicialmente, pela descoberta do diagnóstico e, em seguida, pelo contato com discursos de desconfirmação. Se o diagnóstico foi responsável pelo alívio por descobrir enfim um nome para o fenômeno que o(a) acometia, distinto das graves patologias anteriormente suspeitadas, como exposto no depoimento a seguir:

> Quando eu descobri que o que eu tinha era LER e não câncer, eu tive um alívio incrível, só faltava beijar o médico. Falei pra minha família e eles ficaram super felizes e aliviados também. Eu não sabia direito o que era LER, mas não matava né... e o médico falou que se eu seguisse o tratamento direitinho eu ia me curar.

Com o tempo, na medida em que perduravam os sintomas, e a regressão se mostrava lenta, numa velocidade bastante diferente da temporalidade dos processos de produção, o alívio da descoberta do diagnóstico foi sendo substituído pela agonia da exposição a discursos desconfirmadores da intensidade e gravidade do quadro patológico, bem como de sua relação com o trabalho realizado, como se pode ver nos depoimentos abaixo:

> Tanto me disseram que as dores que eu sentia não podia ser da LER, que era coisa da minha cabeça, que eu achava que tava louca mesmo, que eu tava delirando. E eu fiquei com medo de ficar internada num hospício, então eu não falava quase do que eu sentia, das dores, com ninguém.

> Eu achava que era algum problema do meu corpo (referindo-se aos sintomas da doença), uma fraqueza minha. Porque eles (médico da empresa e chefes do setor onde trabalhava) falavam que no meu setor não tinha ninguém doente, só eu, e que eu devia ser propensa a isso. Então eu me sentia culpada, que a culpa era minha, que trabalhar não era para mim.

O terceiro período foi marcado pelo encontro com discursos confirmadores da gravidade do quadro da doença e de sua relação com o trabalho realizado. Tal encontro se deu quando da chegada ao ambulatório do PST-ZN, em busca de atendimento médico; uma vez lá, eram encaminhados(as) às diversas atividades interdisciplinares voltadas para os casos de LER, entre elas, os grupos que coordenávamos. Em tais grupos, incitávamos à construção de ambientes de discussão e elaboração dos sentimentos dos(as) lesionados(as), de modo a superar uma vivência culpabilizante e individualizante do processo de adoecimento e cronificação do quadro da LER. Isto porque, inserido no grupo, cada lesionado(a) pôde ter acesso às experiências e vivências particulares dos(as) outros(as) e, ao mesmo tempo, ser ouvido e compreendido ao contar sua própria história com a afecção, facilitando, assim, a construção de um ambiente propício e instigador para a confecção conjunta de uma narrativa coletiva que materializasse e ressignificasse a doença – e o viver com ela – em seus diversos aspectos. Tal narrativa, por sua vez, por ser coletivamente construída pelos próprios(as) portadores(as), atuou como um referencial autônomo, respaldando-os(as) e os(as) fortalecendo para melhor arrostar as agressões cotidianas que vinham sofrendo.

> O que é legal nos grupos é que todo mundo conta da sua vida com a doença e você vê que tem muita coisa parecida. Todo mundo tem problema de ser desmentido, de não acreditarem que você ta doente e te chamarem de vagabunda, ou que você ta com problema psicológico. E aí você vai no grupo e conta essas coisas e desabafa com todo mundo que tem o mesmo problema, e você fica mais forte, o grupo dá uma reforçada na sua idéia.

No processo de elaboração de dita narrativa sobre a LER, vale dizer ainda, os(as) lesionados(as), ao mesmo tempo em que ressignificavam a doença, ressignificavam a si próprios(as) nela, produzindo um estranhamento e passando a entender o texto no qual vinham vivendo não mais apenas como penoso e natural, mas injusto e passível de transformação.

Eu parei de me sentir culpada de ta doente, de não conseguir fazer as coisas, porque não era culpa minha, e eu nunca inventei dor nenhuma.

> Eu fui na perícia (do INSS) e o médico me disse que ia me dar alta, que eu não tinha mais nada, tinha que voltar a trabalhar. Só que ele não sabia que eu tinha levado um gravador na minha bolsa. Aí eu disse: 'Eu queria saber o nome do senhor e número do CRM'. Aí ele se assustou, aí eu mostrei o gravador pra ele e disse: 'O senhor confirma minha alta?' Ah, ele mudou na hora, começou a dizer que não era assim e tal e me deu mais tempo (de afastamento).

A possibilidade que se viabilizava de interagir e conversar com outros(as) lesionados(as) acerca de suas histórias com a LER, instigou o processo de confecção de uma narrativa comum de referência coletiva que fizesse ressonância e significasse, materializando de outra forma, o que vinham vivendo até então, ou seja, as dores e enfraquecimento no(s) membro(s) acometido(s), e a inserção num universo discursivo que as(os) culpabilizava pela aquisição da doença, bem como pela sua cronificação e permanência ao longo do tempo. O conjunto de discursos que tinham acesso no PST-ZN sobre a LER, localizava-a como doença relacionada ao trabalho, e sua cronificação devido à gravidade do quadro que se apresentava, desculpabilizando, então, o sujeito lesionado por viver tal situação. Somado a isto, todo um conjunto de informações relativas aos direitos cidadãos, era trazido em discussão, tornando possível a ressigificação da doença e de si mesmos com ela, bem como a reconstrução de novas formas de agir no dia a dia.

> Depois que comecei a participar dos grupos e das atividades aqui no PST-ZN, e conhecer outras pessoas com LER com uma história parecida com a minha, eu fiquei mais forte. Porque eu já sabia o que eu tinha direitinho, sabia dos meus direitos. E isso foi bom porque eu pude dizer pra mim mesma e pros outros que eu tava doente de uma doença do trabalho, que tinha a ver com o trabalho que eu fazia, com a organização de trabalho. E aí eu não ficava mais me culpando, querendo me esconder de todo mundo porque eu tava doente.

Considerações Finais

O exemplo sobre os(as) lesionados(as) apresentado acima, é uma ilustração da importância de se atentar aos processos de produção de sentidos, como expressão das interanimações dialógicas

correntes. Na dinâmica destas interanimações pode-se desfiar uma historicidade de sentidos que vai dando novas materialidades a LER e ao viver com ela, bem como a todo o conjunto de relações travadas no cotidiano da vida sendo vivida de cada um (trabalho, colegas de trabalho e patrões, médicos, amigos, familiares, entre outros), os quais abrem e fecham condições de possibilidades para perspectivas de ação no mundo. Nos diversos relatos e diálogos ocorridos ao longo dos encontros nos grupos com os(as) lesionados(as), visualizava-se, tal qual um caleidoscópio, conjuntos discursivos oriundos dos mais diversos tempos e lugares ora combatendo-se, ora negociando, ora acomodando sentidos distintos, promovendo, assim, novas formas discursivas em tempo e novas materialidades, portanto; promotoras, por sua vez, de novas perspectivas e condições de possibilidades para ação na vida sendo vivida.

Se o processo de culpabilização individualizante vivido pelos(as) trabalhadores(as) com LER, compõe, em verdade, um quadro ideológico já antigo de exploração do trabalho pelo capital (denominado, por Lima e Oliveira (1995), ideologia da culpabilização), presente, inclusive, na literatura científica de base positivista, ainda de bastante influência nos ambientes de trabalho, o Construcionismo Social mostra-se como um instrumento relevante metodológica e politicamente no sentido de empoderar trabalhadores e trabalhadoras em ações coletivas de transformação das penosas e indignas condições laborais nas quais se encontram, responsáveis pelo desencadeamento de inúmeros e graves casos de doenças e acidentes de trabalho neste país. Sobre isso, vale acrescentar que boa parte dos(as) lesionados(as) que participaram das atividades ambulatoriais do PST-ZN criaram e se filiaram à Associação de Portadores de LER, cujo mote era lutar coletivamente pela melhoria das condições de trabalho nas empresas, bem como pelos direitos trabalhistas e previdenciários dos portadores de LER.

Referencias

Bakhtin, Mikhail (1988). *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec.

Berger, Peter e Luckmann, Thomas (1994). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.

Boltanski, Luc (1989)- *As Classes Sociais e o Corpo*. Rio de Janeiro: Graal.

Dejours, Christophe; Abdouchelli, Elisabeth e Jayet, Christian (1994). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.

Duarte, Luiz Fernando (1988). *Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fairclough, Norman (2001). *Discurso e Mudança Social.* Brasília: EdUnB.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge.

Gruppi, Luciano (1991). *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal.

Harrison, Denis (1988). La Représentation du Risque Professionnel et l'Autonomie Ouvrière. *Sciences Sociales et Santé*. 6(3-4): 75-98.

Laurell, Asa Cristina e Noriega, Jose (1989). Processo de Produção e Saúde: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec.

Laurell, Asa Cristina (1984). Ciencia y Experiencia Obrera: La lucha por la salud en Italia. *Cuadernos Políticos*. 41: 63-83.

Lima, Maria Elizabeth; Araújo, José Newton e Lima, Fernando P. (1998). *LER: Dimensões Ergonômicas e Psicossociais*. Belo Horizonte: Health.

Lima, Alexandre Bonetti e Oliveira, Fábio (1995). Abordagem Psicossocial da LER: ideologia da culpabilização e grupos de qualidade de vida. In Wanderley Codo e Maria Celeste Almeida (Org). *LER: lesões por esforços repetitivos*. Petrópolis: Vozes.

Lima, Alexandre Bonetti (2007). De Mikhail Bakhtin a Normam Fairclough: notas para reflexões metodológicas sobre análise de discursos na investigação de fenômenos sociais. In, Maria Cristina Moreno Matias, e José Antonio Damasio Abib (Org.). *Sociedade em Transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade*. Londrina: Eduel.

Mallet, Jean Olivier (1988). Acteurs Sociaux et Modes de Lecture des Risques Professionnelles: le cas italien. *Sciences Sociales et Santé*. 6(3-4): 55-74.

Potter, Jonathan (1998). *La Representación de la Realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Rorty, Richard (2005). *Verdade e Progresso*. São Paulo: Manole.

Sato, Leny (1993). Representações Sociais do Trabalho Penoso. In Mary Jane Spink (Org). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Sato, Leny (1995). O Conhecimento do Trabalhador e a Teoria das Representações Sociais, In Wanderley Codo, e José Jackson C. Sampaio (Org.). *Sofrimento Psíquico nas Organizações*. Petrópolis: Vozes.

Semeraro, Geraldo (1999). *Cultura e Educação para a Democracia: Gramsci e a sociedade civil.* Petrópolis: Vozes.

Spink, Mary Jane (1993). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Spink, Mary Jane (1999). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano*. São Paulo: Cortez.

Spink, Mary Jane (2003). *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes.

Thompson, John B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Formato de citación

Bonetti, Alexandre y Moreno, Maria Cristina (2010). Considerações acerca das Contribuições Teórico-Metodológicas do Construcionismo Social para Estudos e Intervenções em Saúde do Trabalhador. *Athenea Digital*, 17, 241-253. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/646

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio

Dancing Community Social Psychology: Revisiting P.A.R. from a Belly Dancing Course in a Local Cultural Society

Alejandra Astrid León Cedeño
Universidade Estadual de Londrina

alejandra@uel.br

Resumen

Desde marzo de 2008 he estado apoyando el trabajo artístico-comunitario de una asociación cultural de la periferia de Londrina (Brasil), dándole clases de danza árabe a cinco líderes comunitarias y, recientemente, a otras jóvenes también. El presente texto iba a ser, a principio, un análisis psicosocial de este proceso, pero el mismo ha sido tan rico que inspiró también el movimiento inverso: revisitar las fases de la investigación-acción participativa (IAP), que es la propuesta metodológica usada por en las prácticas psicosociales comunitarias. Tal revisión fue llevada a cabo a partir de las enseñanzas de las alumnas, de la danza y del trabajo del psicólogo social Peter Spink, que se centra en la importancia de la vida cotidiana y reconstruye así lo que puede ser la investigación y la acción de los(las) psicólogos sociales. Propongo hacer una relectura de la IAP a partir de una psicología social libertaria, enraizada en el cuerpo y basada en lo cotidiano, que epistemológicamente se fundamenta en los conocimientos situados (Haraway, 1995).

Palabras clave: Psicología comunitaria; Danza del vientre; Vida cotidiana; Conocimientos situados

Abstract

Since March 2008, I have been in the artistic – community work of a cultural society in a slum in Londrina (Brasil), teaching belly dancing to five community leaders and, recently, to other young women too. This text was supposed to be a psycho-social analysis of this process, but it has been so rich that it inspired the opposed movement: to revisit and alterate the Participatory Action-Research, which is the methodological proposal used in Community Psychology practices. This review was done based on what the dance students taught me, on dance and on Peter Spink`s work, which defends the importance of everyday life and reconstructs how could be the research and action in Social Psychology. I propose a libertarian social psychology, grounded in the body and based in everyday life, and following Haraway´s situated knowledge epistemological proposal (Haraway, 1995).

Keywords: *Community psychology; Belly dance; Everyday life; Situated knowledge*

Introducción

Como cualquier área de la Psicología, la psicología social comunitaria es un conjunto de pluralidades, de trabajos tan diversos como los lugares en que actúa. No obstante, se han construido lineamientos en que

diversos autores(as), profesionales y líderes comunitarios(as) están de acuerdo, y que Maritza Montero (1994) sistematiza como principios teóricos de la psicología comunitaria: unión entre teoria y práctica, transformación social como meta, poder y control en los miembros de la comunidad, concientización, socialización, autogestión y participación. Asimismo, hay bastante acuerdo en la importancia de la investigación-acción participativa (IAP), desarrollada por Orlando Fals Borda (y posteriormente por diversos autores alrededor del mundo) a partir de la investigación-acción de Kurt Lewin, y que Montero también sistematiza en fases no lineales que sirven como guía de acción: familiarización, detección de necesidades, sensibilización, priorización, realizaciones y devolución sistemática de la información.

El presente texto es el resultado de una *difracción* (Haraway, 1995) de estos principios y no un reflejo de los mismos. Tal difracción ocurrió bajo la influencia de la epistemología de los conocimientos situados de Donna Haraway, siguiendo la comprensión metodológica de Peter Spink sobre la psicología social como acción cotidiana y pautada en la convivencia (2003, 2007, 2008) y, principalmente, gracias a la experiencia comunitaria de dar un año y medio de curso de danza árabe para mujeres que son madres y líderes comunitarias.

El curso comenzó en marzo de 2008 en la Asociación “Ciranda da Cultura”, a petición de una joven madre que vive en el barrio. Desde entonces bailamos todos los sábados en la tarde. Éste es un espacio riquísimo que funciona como un laboratorio en que aprendemos sobre los efectos transformadores de la danza en la vida de las personas: las participantes tienen un tiempo para sí, se ayudan mutuamente, pueden observarse mejor y aprender posturas diferentes, cambiando en la danza y también en la vida.

¿Qué cambia la danza en nuestras vidas y en las prácticas psicosociales comunitarias? El presente trabajo es uma respuesta modesta y situada a esta pregunta. Como diria Haraway (1995), no pretendo hablar por este colectivo de mujeres, ni limitarme a observarlo y analizarlo, sino articularme con él y, a partir de nuestro trabajo conjunto, posicionarme para conversar con colegas de la psicología social (comunitaria) y áreas afines para repensar lo que estamos haciendo. Pretendo narrar este proceso de “danza comunitaria” y, a partir de allí, revisitar y difractar las fases de la investigación-acción participativa, en una línea afín a los trabajos de autores latinoamericanos como Marisela Montenegro (2001), Karla Montenegro (2005) y Antar Martínez (2009).

Igualmente, propongo escribir este relato en un lenguaje menos formal que el académico clásico, con el objetivo de que mis alumnas y otras personas de comunidades no académicas puedan entender lo que aquí se dice y discutir al respecto de igual a igual.

Sobre el lugar y nuestra historia conjunta

Desde 1999, la asociación “Ciranda da Cultura” (rueda o ronda de la cultura) ofrece actividades culturales y de promoción de la salud a los(las) habitantes de un conjunto de barrios en la periferia de Londrina (Brasil). En estos 10 años, diversas personas de la comunidad han coordinado o impartido cursos artísticos y de salud física y mental, conjuntamente con personas de la academia, de otras comunidades, de asociaciones artísticas o del servicio de salud local. En 2008, por ejemplo, se realizaron cursos de artes plásticas para niños(as), dos grupos de breakdance (uno de niños y otro de niñas, ambos organizados por ellos mismos), estiramiento, trabajo con hipertensos, danza árabe,

capoeira, grupo de caminatas, encuentros grupales con psicólogas, bailes y fiestas mensuales para adolescentes. Casi todas estas actividades continúan actualmente.

Dos alumnas de danza árabe de "Ciranda" trabajan en la coordinación de este proyecto, en los cursos y en otros proyectos comunitarios desde su fundación, y las demás tienen un vínculo más reciente con estas acciones. Todas son vecinas y realizan actividades voluntarias y-o remuneradas implicando la relación entre madres e hijos y el cuidado de éstos últimos(as): trabajan en preescolares o escuelas del sector, en la Pastoral de los Niños (que acompaña embarazadas y niños(as) de 0 a 6 años) y en alfabetización de adultos, además de estar en Ciranda. En estos tiempos de individualismo exacerbado y subjetividades capitalistas, ellas crean cotidianamente fuertes relaciones de ayuda mutua en el barrio donde viven y trabajan. Las contradicciones también las atraviesan, como a todos los seres humanos. Pero tienen mucho que enseñarnos.

Apoyé el trabajo de "Ciranda" entre 2001 y 2003 como psicóloga social, participando en un proyecto de investigación sobre formas organizativas comunitarias en los 6 barrios de este complejo. Hicimos entrevistas y encuentros colectivos con miembros de las 33 organizaciones comunitarias que había en ese período, preguntamos quiénes querían trabajar más profundamente con nosotros y, a partir de esta "detección de necesidades", trabajé con ocho madres de un preescolar comunitario en un proyecto para construir alternativas comunitarias a la violencia intrafamiliar, en cuatro ejes: un espacio de diálogo sobre la propia vida y situación familiar (colectivamente o de cada madre conmigo en privado cuando ellas lo pedían); actividades artesanales y de venta de empanadas, que sirvieron como fuente de ingresos y apoyo mutuo; actividades gratis de esparcimiento, sólo para las madres o también para sus hijos(as); y apoyo económico al preescolar vendiendo basura reciclable o utilizándola para hacer artesanía.

En 2008 comencé a dar el curso de danza árabe y a articular otras actividades con niños(as) y adolescentes a cargo de alumnas(os) de psicología y personas del barrio, que fueron un curso de capoeira infantil y encuentros periódicos con adolescentes. En 2009, a partir del primer año de curso, surgieron dos proyectos conjuntos, pedidos por ellas: abrir un nuevo curso de danza y construir un espacio de reflexión e intercambio sobre lo que es ser madre, pues serviría para ellas mismas y para las muchas madres del barrio que a veces "no saben qué hacer con sus hijos". La propuesta ha sido construir esta iniciativa de forma horizontal y comenzó en marzo de 2009 gracias a dos de ellas, a otras cinco madres del barrio y a cuatro alumnos(as) de psicología que se comprometieron a cuidar ese espacio.

Éste es un primer aprendizaje rico y curioso: los trabajos de psicología social comunitaria latinoamericana –o de áreas afines- que conozco trabajan más con participación comunitaria, con la solución de necesidades colectivas (ambientales o sanitarias, de educación, salud, autoconstrucción, transporte, tierra, contención de la violencia etc.) y con la producción grupal para generar empleo e ingresos (a través de trabajos de costura o retazos, venta de comida, confección de artesanía, agricultura, entre otros). La dimensión afectiva, a pesar de estar presente, no siempre es trabajada como eje primordial del trabajo psicosocial comunitario (León y Montenegro, 1998). Lo mismo sucede específicamente con la dimensión familiar. Sin embargo, la noción de redes sociales y apoyo social (Herrero, 2004; Arango, 2003), trabajado desde la vertiente de la salud mental comunitaria, viene cobrando fuerza en diferentes disciplinas y acercándose a las propuestas transformadoras de la psicología social. Carlos Arango (2003) llega a decir que después de más de treinta años de investigaciones sobre apoyo social, los investigadores finalmente reconocen que "la dimensión afectiva

es el fundamento de lo social" (p. 86) y que "desde una perspectiva psicosocial no existe distancia entre los vínculos afectivos y la estructura social, lo que nos alerta a desarrollar la capacidad de reconocer de qué manera la estructura social se manifiesta en la forma como nos vinculamos afectivamente, y viceversa" (p. 87).

En el caso de Ciranda, el trabajo cotidiano de transformación social da gran importancia al apoyo afectivo y la dimensión familiar: buena parte de lo que estas líderes comunitarias hacen, en una perspectiva micro, tiene que ver con el fortalecimiento de las relaciones familiares y con el autocuidado, tanto es que los cursos que se dictan en esta asociación son de salud (básicamente a través de trabajo corporal) para cuidar de sí, y de arte, para embellecer la vida.

Epistemología y método del trabajo con danza

El objetivo último de mi trabajo en Ciranda es apoyar el fortalecimiento de subjetividades rebeldes, que construyan nuevas formas de vida y que no sean indiferentes al horror (Sousa Santos, 2007). Ello se busca a través del trabajo corporal semanal (en mi caso con danza árabe), de conversaciones cotidianas, de la apertura de espacios pedidos por las participantes para estrechar relaciones familiares y comunitarias, y de acciones colectivas que se deriven de estos espacios. Al trabajo psicosocial comunitario se suman aportes de otras áreas, apoyando así el argumento de Fals Borda (2008), pionero de la investigación-acción participante, quien dijo antes de morir que diversas perspectivas –que componían "una fraternidad de intelectuales críticos"- podían hacer aportes importantes y complementarios para la "liberación de los pueblos que sufren sistemas opresivos de poder".

En la presente propuesta de trabajo ¿qué es conocer y cómo se conoce? La respuesta nos viene de Donna Haraway, una feminista norteamericana que se localiza dentro de las llamadas epistemologías feministas y habla de los **conocimientos situados**.

¿Por qué Haraway, si la psicología comunitaria tiene fundamentos epistemológicos que hasta hoy revolucionan la ciencia hegemónica? Haraway es feminista y su mirada trae contribuciones que pueden enriquecer nuestra área. Las feministas defendieron que lo personal es político, que es necesario reivindicar lo corporal y lo afectivo, colocando entre paréntesis un sistema moral y científico que descansa en la racionalidad (Phoca y Wright, 1999). Esto, lo personal-político, lo corporal y lo afectivo, se reivindica en el día a día con las mujeres de Ciranda, mujeres marrones, blancas y mestizas, de clase trabajadora, entre 20 y 50 años, todas con hijos (menos una adolescente que entró hace poco) y ayudando a cuidar a otros hijos, todas involucradas de una u otra forma con el trabajo comunitario afectivo.

Haraway también viene de las llamadas "ciencias duras": es bióloga, estadounidense, y dice trabajar en la "barriga del monstruo" (Haraway, 1999). A partir de esa experiencia, critica contundentemente la epistemología realista que dice que la realidad está fuera de quien la observa, que "está allí" independientemente del observador y que es posible aproximarse a ella metodológicamente, con procedimientos objetivos y medibles del método científico. Critica la neutralidad sin compromiso y dice que ella no sólo se encuentra en el realismo, sino en el relativismo también.

En ese sentido, los conocimientos situados son una doble crítica al realismo y al relativismo. Dice Haraway (1995) que ambos acaban teniendo efectos semejantes, aunque uno hace lo contrario del otro:

el realismo pretende tener un acceso privilegiado a la realidad y hacerlo desde ningún lugar; el relativismo es una forma de no estar en ningún lugar pretendiendo estar en todas partes. “Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. La moraleja es sencilla: sólo la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (p. 329). Hay una multiplicidad de conocimientos e interpretaciones posibles, sólo que para conocer de manera profunda y objetiva es necesario posicionarse, politizarse, optar por una interpretación que se construye en la relación entre quien “conoce” y quien “es conocido”. No todas las interpretaciones valen; no todos los mundos son posibles. Ésta no es una forma privilegiada de tener acceso a la realidad, sino una interpretación políticamente situada, que es colocada en el espacio público de la academia y de la militancia para ser debatida.

Los conocimientos de danza, comunidad y vidas de las participantes que están siendo producidos son construidos entre nosotras, situados en este momento y lugar, y se oponen a la visión del Ojo Divino, de pretender ver todo desde ningún lugar. En este abordaje, el conocimiento producido es necesariamente situado, sin una pretensión universalista, pero pudiendo ser útil en diferentes situaciones que se conectan parcialmente. Por ejemplo, además de trabajar de forma activista con danzas árabes en Ciranda, me fue posible hacerlo en un centro social okupado en Barcelona (León Cedeño, 2006), acercando a hombres y mujeres entre sí y en torno a una causa común: la lucha por la preservación de ese espacio artístico y la denuncia de la especulación inmobiliaria; o también como una forma de acercar activistas palestinas e israelitas; o para colocar lado a lado diversas personas en un servicio público de salud brasileño, yendo más allá de su jerarquía cotidiana (médicas, agentes comunitarias, pacientes, personas de la comunidad).

La epistemología de los conocimientos situados propone trabajar en *conexiones parciales*, esto es, se construye en relación, pero ésta no es total: es una danza entre las semejanzas y la distancia productiva entre las participantes –y todas “conocemos” y “somos conocidas” al mostrar nuestra danza y conversar. Se produce así una *objetividad encarnada.* Objetivamente, podemos ver si una alumna aprendió o no a hacer un paso de danza, pero ésa no es una objetividad sin cuerpo, neutra, aséptica: nos responsabilizamos por sus consecuencias y por ver, más allá del paso de danza como algo mecánico, lo que está involucrado en el cuerpo y en la historia de quien aún no ha logrado aprenderlo, y en lo que su cuerpo puede estar queriendo decir con esta “dificultad”.

Derivándose de la epistemología, el método seguido en este trabajo se encuentra dentro del marco metodológico del campo-tema (Spink, 2003), que implica: la preocupación central por la relación y colaboración entre quien investiga y quien es investigada; el uso de diversos métodos simultáneamente, sin preocuparse por su mutua validación; la investigación teniendo un punto de partida pero no una planificación anticipada de la estrategia, construyendo junto con las personas “investigadas” en un caminar que no se sabe muy bien adónde va y cómo llegará; y Siguiendo a Peter Spink formas no ortodoxas de narrar las investigaciones, que sean adecuadas al tipo de trabajo realizado.

El procedimiento adoptado es el de dar clases de danza árabe siguiendo el método Rhamza Alli (la pionera de las danzas árabes en Londrina, en cuya compañía bailo desde 1998), que trabaja con estiramiento, disociación de tronco, de caderas y de cuello, vibraciones, ondulaciones, brazos y manos, pasos de danza, coreografías, expresión y manejo de implementos de danza. Las clases son entrelazadas con conversaciones sobre asuntos traídos por las participantes o sobre los efectos de la

danza. Esa discusión sobre los efectos tiene que ver con mi propio proceso de leer la danza a la luz de la psicología social y viceversa.

Un autor muy útil para hacer este tránsito es Stanley Keleman (1995), pues gracias a él pude descubrir que en nuestras clases pasamos la mitad del tiempo de pie en una postura "*grounded"* (enraizada en el suelo, algo fundamental para que nos centremos); que okupamos espacios de femineidad y contacto emocional con nosotras mismas son practicados por las mujeres desde hace milenios (ésta es la danza más antigua que se conoce en el mundo: tiene de 5 a 7 mil años de antigüedad); que a partir de la postura enraizada practicamos con detalle los cambios de postura para después volver a nuestro eje (se ve muy claramente quién no está centrada, y en esas horas conviene recordar a Keleman cuando dice que las tempestades pueden desenraizarnos y hacernos crecer); que el cuerpo sabe lo que quiere y lo expresa en los gestos, por lo que si abrimos espacios en los que el cuerpo pueda expresarse y podamos escucharlo, podremos ir cambiando en la danza y en la vida. Nuestra postura cambia al bailar y al vivir; éste es un proceso cotidiano que en algunos aspectos puede ser corto y en otros es largo y difícil. Si vamos relacionando lo que nuestro cuerpo nos dice con nuestra vida, el proceso es mucho más rico. Le agradezco este aprendizaje al *Grupo Contato* (São Paulo, Brasil), coordinado por Tatiana Bichara, que es un ejemplo de la enorme potencia de trabajar con danza y salud mental en moldes horizontales.

La danza árabe trabaja diversos estilos y emociones y todas son importantes, dándole la razón a Keleman cuando dice que, si pulsamos y variamos nuestra autoexpresión, ello no significa que seamos inestables, no confiables, o que no sepamos quiénes somos (p. 33). Cuando nos abrimos a ejecutar movimientos y entrar en posturas hasta entonces desconocidas, practicamos una discontinuidad que es emancipatoria:

> No hay continuidad que no incorpore algún tipo de discontinuidad. Vivir esa discontinuidad pulsatoria destruye estereotipos, exige que dejemos ir lo viejo y criemos nuevos espacios, nuevas formas, nuevas conexiones. Negar esta discontinuidad es una tentativa de establecer seguridad, posesiones permanentes, una estructura social rígida (p. 33).

Resumiendo, entonces, este trabajo se basa en la propuesta epistemológica de los conocimientos situados (conocemos a partir de la conexión parcial con otras posiciones, como dijo Haraway en 1995), pero el conocimiento no se da en cualquier conexión y sí en aquélla que nos afecta en aquel momento y lugar a partir de la posición que ocupamos. Por lo tanto, este conocimiento situado, enraizado, afectado y cotidiano genera un compromiso que se traduce en acciones concretas y necesita entrega para poder existir, pero no una entrega total y sí parcial, que implique espacios de autocuidado como lo es este curso de danza, que ayude a poner límites, a asumir limitaciones y a pedir ayuda: "donde yo no llego, llegan los demás". Esa entrega es una conexión parcial, politizada, construida.

Discutiendo este trabajo con las alumnas: efectos de la danza y crítica al Ojo Divino de "interventores"

> Necesitamos dejar de pensar sobre interpretar, analizar y sistematizar, imaginando que podemos ofrecer una interpretación mejor de la realidad; en cambio, concentrémonos en narrar lo que las personas nos están diciendo y en buscar diferentes maneras de

> hablar sobre las cuestiones actuales que pueden ser más útiles que las que tenemos (Spink, 2007, p. 566).

Siguiendo a Spink (2007), más que interpretar, analizar y sistematizar me concentraré en narrar dos momentos especiales de conversación con mis alumnas, puesto que ellos me llevaron a revisar críticamente nuestra acción como investigadores(as) sociales y a pensar en el trabajo corporal a través de la danza como un rico elemento de investigación y trabajo conjunto.

En este curso de danza, además de conversar cotidianamente sobre cómo está la propia vida, la comunidad y los proyectos, en dos ocasiones hablé con mis alumnas sobre las anotaciones que sirvieron como base de este artículo. En psicología comunitaria eso suele llamarse "devolución sistemática de la información", pero ese nombre suena seco y distante al compararlo con la riqueza de esas conversaciones y lo mucho que me hicieron pensar en relaciones de poder que podemos estar ejerciendo y que, de tan cotidianas, resultan invisibles.

Durante la primera conversación, ellas destacaron cuatro elementos que le daban sentido al curso al punto de "haber comenzado como unas clasecitas de danza y haberse vuelto la actividad más importante de los sábados". Éstos fueron: "complicidad", "respeto", "poder reclamar" y "esto no es terapia, pero se parece, sólo que es alegre".

Por *complicidad* entendieron la apertura de un espacio de cuidado de sí y de las otras, que las ayuda a recuperarse del enorme trabajo afectivo que implica el hogar, el empleo y el trabajo comunitario. Decían: "tengo un espacio mío, donde puedo estar conmigo, un espacio sagrado para mí". Otros textos (sistematizados por Abrão y Pedrão, 2005) registran que la danza del vientre puede producir beneficios físicos y psicológicos semejantes a los que ellas relatan; sin embargo, la concepción de este espacio como acción colectiva de ayuda mutua es más exacerbada aquí que en clases "comerciales" de danza. Por ejemplo, las alumnas se reunían otros días para ensayar coreografías y practicar movimientos; se prestaban mutuamente ropa, maquillaje y accesorios de danza (al contrario de la lógica mercantilista de que cada una tiene sus cosas); nos arreglamos juntas antes de bailar (una pequeña contraposición al individualismo y la competitividad); cuando una compañera tuvo a su bebé, las otras pasaron a tener clases quincenalmente para "esperarla". Desarrollaron (entre sí y conmigo) una mayor cercanía e integración. Okuparon el espacio pidiendo otras cosas: historia de la danza del vientre, teoría, educación de los hijos-as, dificultades con los niños-as, discusiones sobre efectos del tráfico de drogas en niños-as y adolescentes o la concretización del proyecto de discusión-reflexión e intercambio de experiencias sobre los hijos.

Respeto se refería a respetar el ritmo de cada una ("sé que tengo dificultades, pero soy aceptada por todas y eso me hace sentir bien y me ayuda a aprender"), a abrir un espacio en el que todas nos sintiésemos aceptadas en nuestra singularidad ("cada una es de una manera y aquí desarrolla su propio estilo"), a poder practicar algo que de otro modo no podrían ejercer ("esta danza es cara y si no fuese así no podríamos aprender nunca") y a que la presencia de nuestros hijos-as (yo también tengo el mío) forme parte de la actividad y no sea un estorbo: "muchas veces las madres no podemos ir a actividades porque no tenemos con quién dejar a nuestros hijos y no podemos llevarlos. Aquí ellos están con nosotras. Eso me gusta, porque donde mi hijo no es bienvenido yo tampoco lo soy y no quiero estar allí". "En la universidad y en los espacios académicos no se puede llevar a los niños, ellos incomodan aunque estén quietos y sin molestar a nadie". Si estamos construyendo iniciativas académicas o laborales en las

cuales actuamos como si los niños(as) no existiesen o fuesen un estorbo, y con ello escindimos la vida personal (privada) de la laboral (pública), necesitamos repensar qué sociedad estamos construyendo a partir de nuestras prácticas cotidianas.

Quejarse indicaba que hemos construido el curso como un espacio de desahogo de miedos, preocupaciones, dudas y reclamaciones sobre actitudes machistas de los maridos; dificultades en la relación padres-hijos, que es una dimensión que continúa más al cuidado de las mujeres y ellas se quejan por eso; conflictos en la comunidad –cuando los hay- por violencia, uso abusivo de drogas o tráfico. Aquí es pertinente recordar a Arango (2003) cuando dice que no hay distancia entre la estructura social y la vida afectiva y recomienda que estudiemos de qué formas una se manifiesta en la otra. Estos conflictos cotidianos están situados en un lugar específico, pero también se trasladan a otros lugares. El machismo, las dificultades en la relación padres-hijos, la violencia, el uso abusivo de drogas y el narcotráfico no se restringen a las zonas pobres de Brasil o de Latinoamérica: atraviesan diversas clases sociales en sociedades de los llamados Primer y Tercer Mundo.

Al decir que este espacio *parece terapia, pero es alegre* se referían a que "ya han venido psicólogas a trabajar aquí y yo me sentía atacada y me defendía, y aquí no venimos a hacer terapia, pero haciendo los movimientos vemos si estamos abiertas o cerradas, si alguien no está bien, qué es lo que nos cuesta más"; "en la terapia salía llorando porque me sentía inferior, tenía más dificultades que los demás, y aquí lo encaro de una manera más liviana, aprendí a verme en el espejo, ya estoy preparada para bailar en público, aunque me asuste". También en ese punto, otra posibilidad que el curso ha fortalecido es la de percibir las propias inseguridades y trabajarlas con un lenguaje sencillo. Por ejemplo, digo que ellas son "unas reinas" y que "las reinas no miran al piso" y "nunca se apuran". Una de ellas me dijo que le había gustado esta metáfora y la llevaba a otras áreas de su vida: "si soy una reina, mi casa es mi palacio", dijo, dando a entender que desde la seguridad y liviandad de ser una reina podía mirar profundamente sus dificultades y miedos, trabajando hasta diluirlos y, paralelamente, perfeccionar sus movimientos. Otras frases que sirven como ejemplo son: "ya sabemos que eres una guerrera, pero aquí puedes desarmarte y dejar la armadura afuera", o "tú como que estás cargando el mundo sobre tus hombros!". Las chicas se ríen, se observan y van soltándose, y yo también. Esto puede parecer trivial, pero no lo es: ellas, como líderes comunitarias comprometidas, viven mucha presión y frustración que a veces es expresada corporalmente y que este curso les ayuda a observar, elaborar y compartir.

En ese sentido, trabajo con una visión crítica de formas de poder, dominación y control que atraviesan nuestra cotidianidad. Por ejemplo, critico las versiones comerciales que presentan la danza del vientre como mera seducción de los hombres, reproduciendo así la lógica del hombre que desea y la mujer-objeto, cuyo "destino" es ser observada por la mirada masculina, y que aprende desde temprano a que no le guste su propio cuerpo, de manera que pueda ser una buena consumidora de la industria de la belleza: dietas, moda, gimnasios, cirugías plásticas, maquillaje, cremas, vitaminas. Así, considero que este curso trabaja con un proceso de aceptación del propio cuerpo –algo que parece tan simple, pero que puede ser tan profundamente subversivo y difícil, particularmente en Brasil, donde se practica exacerbadamente el culto al cuerpo escultural. En este punto es importante recordar que las feministas no sólo reivindican lo corporal, sino que critican las maneras de entender el cuerpo femenino en uma sociedad patriarcal, basada en la racionalidad científica (Pujol, Montenegro y Balasch, 2003).

En la segunda reunión para discutir una primera versión de este texto, emergió un tema duro y fundamental de ser discutido: el prejuicio, específicamente el prejuicio proveniente de la academia y de

algunos profesionales formados en instituciones universitarias. Decían ellas que la academia "habla otro idioma, y si quieres llegar allí, tienes que arreglártelas para aprender a hablar ese idioma que es muy difícil, y nuestro idioma parece que no vale nada allí; parece que ellos no quieren aprender de nosotros". Se desahogaron contando que estaban hartas de tantos prejuicios: "como si no bastase escuchar que vivimos en un hueco, que aquí todos son bandidos, que todo el mundo es malandro, que pobrecitos nosotros, hay varias profesoras del preescolar y de la escuela del barrio que piensan lo mismo; van a trabajar con ropa carísima, seleccionan a los niños mejor vestidos o a los más blancos y discriminan sutilmente a los otros que tal vez necesiten más atención". "En la escuela casi todos los profesores llegan en carro y, como tienen miedo de que se los roben, los estacionan en el patio de la escuela. Por eso no hay recreo y los niños pasan todo el día sentados. Y cuando llegan las clases de educación física y el profesor sale a caminar con los niños(as) por el barrio, le dicen que es absurdo, que es un mal profesor y que arriesga las vidas de los niños". "Lo más triste es que esta gente pasa en los concursos públicos con un discurso de igualdad, de diversidad, de respeto a las diferencias. Y probablemente tengan buena intención al venir. Pero así hacen más daño que bien". "No se me olvida cuando venían los estudiantes universitarios y se quedaban impresionados porque nunca habían visto una favela, y entendemos que no es culpa de ellos no haber nacido aquí ni haber venido; lo que no nos cabe en la cabeza es que no quieran saber que esto existe".

Al hacer esta crítica, mis alumnas-líderes comunitarias denunciaban, sin conocer esas palabras, el Ojo Divino y la ciencia descorporeizada criticadas por Haraway (1995). Denunciaban el sentirse intervenidas "con problemas", separadas epistemológicamente de los investigadores "expertos" que tienen el conocimiento para "asesorarlas" para que mejoren sus condiciones de vida –en palabras de Montenegro, 2001, y Montenegro, 2005, para referirse a la intervención social desde perspectivas participativas. Esta separación epistemológica puede ser sutil o implícita: una de mis alumnas de danza, con gran experiencia en esta área, afirmó que "el discurso que tienen (ciertas maestras) es muy bonito, pero cuando llega la hora de actuar aparecen un montón de prejuicios".

Tal como discuten estas autoras, aquí las alumnas denuncian que los "intervenidos" son definidos como estando "en falta": todas las personas del barrio serían vistas como bandidas, malandras, vulnerables, con familias desestructuradas, "pobrecitas". Los profesores y profesionales llegarían a "salvarlos" proporcionándoles educación y oportunidades que a ellos "les sobran" y que por eso podrían dar en abundancia. Simultáneamente, estarían corporeizando una jerarquía en que ellos son superiores (al guardar los carros en el patio de la escuela o vestir ropa carísima para dar clases) y reproduciendo miedos (de "los bandidos y malandros") y prejuicios (contra niños-as más pobres, más negros o que estén más sucios) que contribuyen con que estas personas sigan colocadas como estando "en falta" y con que las acciones educativas o de intervención social continúen justificándose. Karla Montenegro argumenta que los "intervenidos" que están "en falta" reciben aquello de lo cual carecen (en este caso, educación, disciplina o higiene), mientras que los llamados interventores "permanecen estáticos e inalterables: sus fuentes de conocimiento y poder parecen inagotables" (Montenegro, 2005, p. 63).

Con esta denuncia ni ellas ni yo pretendemos restarle importancia a la educación pública, ni decir que todas las experiencias de intervención construyen a la gente del barrio de forma peyorativa. Las políticas públicas de educación, salud y seguridad social son derechos que debemos reivindicar y profundizar. Sin embargo, es impactante ver cómo tanta gente va a educar o a "hacer intervención social" creyendo que lo está haciendo muy bien y sus acciones pueden generar tantos efectos perversos. Como dice Montenegro (2001), un peligro de trabajar con intervención social es suponer que ésta es buena por

definición. Al escuchar a mis alumnas, estuve más segura de que lo que quería hacer profesionalmente –y escribir en este artículo- era ponerle un amplificador a estos comentarios y que muchas personas que trabajan con proyectos sociales los pudieran escuchar. Más que escudriñarles la vida a las alumnas analizando lo que dicen y hacen, quería dirigirme a quien trabaja en psicología comunitaria y áreas afines para ver hacia adentro y repensar lo que hacemos.

Revisitando la psicología social comunitaria

> Aunque trabajamos de manera más democrática, en la investigación-acción la ciencia continúa siendo especial (...) Reason y Bradbury decían que una intención primaria de la investigación-acción es producir conocimiento práctico que sea útil para las personas en la conducta diaria de sus vidas, pero las personas no necesitan apoyo para producir conocimiento práctico: forma parte del proceso de vivir" (Spink, 2007, p. 571)

Después de escuchar estos duros argumentos que hemos ayudado a construir formando profesionales o "interviniendo" directamente, propongo reflexionar sobre los principios teóricos y prácticos de la psicología comunitaria a partir de aportes de la "cotidianidad activista" y de la "cotidianidad académica". Desde la "cotidianidad activista", reivindico lo que estas alumnas me enseñan, así como las lecciones aprendidas con personas de otros colectivos rebeldes (algunas de ellas relatadas en León Cedeño, 2006, 2007). Desde la "cotidianidad académica", reivindico la epistemología de Haraway y el trabajo teórico-metodológico de Spink, que defiende la importancia de estudiar lo cotidiano, de revisarlo y de alterarlo, porque es allí donde transcurre nuestra vida (Spink, 2008). En la dimensión cotidiana es donde puede aparecer lo que es casi invisible; es donde podemos ver si día a día estamos ejerciendo prejuicios como los mencionados por las alumnas, construyendo a la gente de las comunidades populares como "personas en falta" y a nosotros(as) como profesionales "en sobra" (Montenegro, 2005); es donde podemos revisar todos los días nuestras pequeñas acciones.

Gracias a las denuncias de las alumnas y a textos anteriormente citados (como los de Montenegro, 2001; Montenegro, 2005 o Balasch, León y Montenegro, 2003), puedo criticar la construcción de dos grupos de personas, que serían diferentes entre sí y homogéneos internamente: los "agentes externos" (investigadores-interventores, con conocimiento científico) y los "agentes internos" (investigados-intervenidos, con conocimiento popular). Aunque en perspectivas participativas como la psicología comunitaria y la educación popular se afirme que los agentes internos son también investigadores y co-constructores del conocimiento, la creación de estos dos "bloques" genera efectos de personas "en sobra" y personas "en falta", y muestra lo que Spink (2007) denomina escisión epistemológica entre investigador e investigado. La investigación parte de dos entes: "tú" y "yo", no de "nosotros".

Spink defiende la importancia de partir de "nosotros". No un "nosotros" que elimine nuestras diferencias, que esconda conflictos ni que nos idealice: como dice Martínez (2009), los entrevistados no son iguales a nosotros ni tienen por qué serlo, y la gente de la comunidad no es homogénea. Este "nosotros" se refiere a una dimensión colectiva, de seres humanos que somos diversos, pero que tenemos en común un horizonte de transformación y podemos trabajar juntos buscando acercarnos a él. Dice Spink: "¿por qué insistir en que somos diferentes a los otros?¿Somos capaces de reconocer que estamos aquí , con los hombres y mujeres cocineros, fontaneros, bomberos, herbolarios, líderes comunitarios y otros, simplemente como una parte más de un colectivo esforzándose para construir utopías?" (2007, p. 572).

Para Spink (2007, 2008), entonces, el conocimiento generado por la psicología social es un conocimiento más y no un conocimiento especial, ni mucho menos superior, "en sobra". Construye saberes junto a otros, conversando, pasando tiempo juntos, conviviendo, debatiendo, actuando. Esta posición es afín a la de Haraway, cuando dice que conocer se da gracias al contacto o conexión parcial con otras posiciones, trabajando juntas en lo que nos afecta de este encuentro y construyendo así un conocimiento localizado, una objetividad encarnada, posicionada.

Estas premisas pueden servir para redescribir la IAP en su cotidianidad, porque es justamente en ella donde emergen las contradicciones del "discurso bonito", tal como denunciaron mis alumnas. La transformación social también es autotransformación que se da en las relaciones. Por lo tanto, la transformación social propuesta por la psicología comunitaria -y demás áreas que trabajan con investigación-acción participativa- también implica revisar y reinventar nuestro quehacer una y otra vez, a partir de los encuentros que nos indican contradicciones, verticalidades, Ojo Divino. Como dice Keleman (1995), cuando experimentamos otras posturas y movimientos vivimos una discontinuidad que es emancipatoria. Las microtranformaciones que propongo, entonces, se refieren a revisar las fases de la Investigación –Acción Participativa (*familiarización o constitución del equipo, detección de necesidades, sensibilización, priorización, realizaciones, devolución sistemática de la información*), pensando en su cotidianidad y enraizándolas en el cuerpo para hacerlas cada vez más libertarias.

Para avanzar en este sentido, Peter Spink argumenta que puede ser mucho más útil trabajar fortaleciendo las iniciativas que ya hay en vez de dedicarnos a crear grupos nuevos, que en teoría podrían ser muy buenos, pero que nadie del lugar pidió (y crear grupos nuevos es algo que los(las) psicólogos sociales y otros profesionales del área social tenemos por costumbre). Para trabajar de manera más útil -y enraizada, diría Keleman-, Spink propone pasar un buen tiempo conociendo lo que hay: el lugar, sus organizaciones, sus iniciativas formales o informales, sus formas de funcionamiento, sus maneras de hablar, las personas que viven o trabajan allí, sus historias y acciones, sus deseos y necesidades. Esto último puede ayudar a redescribir la "constitución del equipo" que va a trabajar, porque que a veces sí es pertinente que sea negociado e instituido, pero a veces ya está constituido (o se formaliza para "incluir" al agente externo o "contentarlo") y otras veces es una iniciativa mucho más informal y difusa que la "constitución del equipo" propuesta en la psicología comunitaria.

Si traducimos a Spink en clave psicosocial comunitaria, la familiarización, que según Montero (1994) sería la primera fase de la investigación-acción participante, puede ser más lenta y profunda, siguiendo algo así como lo que propone el movimiento "slow food" versus el "fast food": disponer de tiempo para conocernos más, acercarnos más y así trabajar mejor y construir relaciones afectivas, porque si nuestras maneras de relacionarnos construyen la estructura social y viceversa (Arango, 2003), para cambiar nuestras sociedades debemos cambiar también las formas de relacionarnos, y para eso nos tenemos que conocer más. Inclusive cuando tenemos poco tiempo para realizar el proyecto, debido a limitaciones institucionales o de otra índole, se puede trabajar menos tiempo siguiendo los mismos principios. Igualmente, aunque una iniciativa tenga años, en tiempos de crisis es necesaria una familiarización más intensa, para estrechar los lazos entre las personas e implicarse más con el proyecto (eso me lo enseñaron las integrantes del Centro Social Okupado Les nauS y lo relato en León Cedeño, 2006).

La familiarización es la fase mayor y más profunda, diría infinita, y familiarizarnos a través de la danza o de otras manifestaciones artísticas trae una gran riqueza al trabajo, porque nos permite enraizarnos, desenraizarnos (cuando lo necesitemos) contando con una red de apoyo y conocernos desde el

movimiento, aceptando nuestras limitaciones y las de los demás y creando colectivamente a partir de nuestras facilidades y dificultades. Pero no sólo de arte vivimos: los psicólogos sociales fundamentalmente actuamos conversando (Spink, 2008). No pretendo que todos los psicólogos comunitarios tengan que bailar, ni mucho menos, pero sí me interesa destacar la dimensión corporal que ha comenzado a ser rescatada en la psicología social apenas a partir de mediados de los años 90 (Pujol, Montenegro y Balasch, 2003). Me interesa que, cuando sea el caso, se pueda considerar la danza como una posibilidad de trabajo y no como una actividad menor, banal o meramente recreativa. Es vital defender la danza y la conversación como dos momentos del mismo proceso y concretar la "traducción" de lo que la danza nos trae para que vayamos aclarando lo que nuestros movimientos y gestos nos expresan y lo que la danza nos puede proporcionar.

La detección de necesidades, como bien dice Martínez (2009), puede redefinirse si la entendemos como una red de conversaciones para entender los deseos de la gente con quien trabajamos y de nosotros mismos, basándose en las potencialidades de la gente en vez de en sus carencias. La sensibilización, al hacerse un concepto más cotidiano, implica que nos afectemos ante pequeñas cosas, pequeñísimas cosas, y eso puede cambiar nuestras visiones y acciones: hacer la tarea con las niñas bajo un árbol, almorzar con alguien del lugar que nos invitó a su casa, conversar mientras salimos del barrio en autobús, barrer, limpiar, fregar o cocinar conjuntamente, bailar juntas, respirar juntas, intercambiar confidencias, convivir más. Es la sensibilización de todos los involucrados(as) y se da de formas distintas para cada quien, formas que necesitamos expresar y escuchar, y hacemos eso conversando a medida que actuamos juntas cotidianamente.

En ese sentido, la priorización y las realizaciones pueden ocurrir de formas determinantes en momentos clave del proceso, pero también pueden darse día tras día, cuando priorizamos parar de bailar y conversar sobre la frustración por la gente que no viene, o sobre las dificultades con los hijos o la pareja, o sobre las alegrías de la fiesta comunitaria organizada la semana anterior, o sobre la vecina que está presa y dejó a su bebé sin leche materna. Y la acción es todo, como ya dijo Nietzsche. No necesariamente vamos a verla sólo en un momento, "el momento de las realizaciones", sino a través de todo el proceso. La IAP clásica seguía la propuesta de realizar planificando, ejecutando y evaluando (Martínez, 2009), receta occidental que parece haber sido cooptada por el Banco Mundial, pero si la acción ocurre en todo el proceso comunitario, no siempre ocurre con estos tres momentos, o en esta orden. Igualmente, la devolución sistemática de la información puede ir ocurriendo a lo largo de nuestros encuentros, de manera más informal, aunque haya también momentos más formales en los que escuchemos los conocimientos de las personas del lugar y les entreguemos un informe, relato, vídeo o mural que narre lo que hicimos conjuntamente.

A partir de mi convivencia con las alumnas de danza y con otros colectivos defiendo la utilidad de posicionarse en una ética que sigue a Haraway (1995) y en una postura metodológica influenciada por Spink y coherente con Haraway, porque pensar epistemológicamente de forma situada y a partir del encuentro nos lleva metodológicamente a construcciones mas libertarias y, digamos, "desordenadas", porque parten del trabajo conjunto, de la convivencia. A veces ocurren en el acontecimiento y no en la planificación, ejecución y evaluación que propone la más clásica IAP. Hay procesos que no se sabe qué van a ser ni cómo van a salir, o actividades que se planifican y salen de forma totalmente diferente a lo previsto, o acciones que van variando y otras que sí siguen una planificación previa. El trabajo psicosocial comunitario no es apenas un conjunto de reuniones y la "constitución del equipo" que implica una concepción mas cerrada de grupo: puede ser también gente que entra y sale, son varias

agrupaciones en una, es comer juntos o bailar juntos o trabajar juntos. Y al trabajar de esta forma más suelta y menos clásicamente "científica" pagamos un precio: como dice Spink (2007), podemos ser juzgados por la comunidad académica "como extraños, como activistas fingiéndose científicos o como personas de buen corazón, pero metodológicamente dementes" (p. 570). Históricamente, quien trabaja con IAP ha sido tildado con estos adjetivos por los científicos positivistas. La IAP menos planificada, entonces, probablemente recibirá aún más críticas, pero en determinadas prácticas tiene mucho sentido. No en todas: siguiendo a Haraway, ésta no es una propuesta universalista, sino una perspectiva parcial que nos posibilite *ver bien* en ciertos procesos.

¿Cómo podemos usar la IAP incorporándole propuestas metodológicas más "sueltas" cuando sea necesario? Dentro del marco metodológico del campo-tema (Spink, 2003), y con base en la formación teórico-metodológica de la IAP, propuse un método de trabajo llamado provisoriamente "trueque constructivo" (León Cedeño, 2006, 2007), que se refiere a apoyar la autoorganización de colectivos trabajando conjuntamente con ellos y ayudándolos en lo que nos sea posible y a ellos les interese. El trueque constructivo se construye en tres principios: ayudar sin estorbar, trabajar por intercambio y ayudar a fortalecer la red afectiva de los colectivos hasta donde éstos juzguen pertinente. Tales principios se han mostrado útiles en este curso de danza y en el trabajo conjunto con diversos colectivos de diferentes lugares geográficos (León Cedeño, 2006).

Epistemológicamente, el trueque constructivo es harawayano: responde a que conocemos en el encuentro entre posiciones, trabajando conjuntamente. Ahora bien, en la práctica esto puede implicar formas tan variadas que tal vez sea inútil e incoherente querer esbozar una receta. Y tal vez no no haga falta, porque la propuesta no lineal de fases de la IAP es muy útil (nos sirven como guía de acción a muchos profesionales) y puede ser "cotidianizada": con la idea de una familiarizacion más larga, esa propuesta se resitúa parcial o enteramente, dependiendo de cada caso. Pero el trueque constructivo y sus tres principios pueden permear todo el proceso, más allá de si se siguen o no las fases de la IAP y más allá de las actividades realizadas y de las particularidades de cada experiencia, porque es una forma de trabajo flexible que responde a una epistemología comprometida, traducida en acciones concretas y situadas.

En el caso del curso de danza, uso estos tres principios día a día. Procuro ayudar sin estorbar fortaleciendo las formas de trabajo de Ciranda, trabajando actividades que a todas nos sirvan e interesen y escuchando lo más posible para que ellas vayan poniendo y reformulando las reglas de funcionamiento del curso de danza y de las reuniones de madres. Trabajo por intercambio ofreciendo actividades que les interesen y teniendo el privilegio de poder discutir mis aprendizajes con ellas y escribir este artículo que es escrito firmado por mí, pero que fue vivido colectivamente. Y ayudo a fortalecer la red afectiva entre ellas conversando, bailando, llevando a mi hijo y a mi esposo a jugar con los hijos de ellas, participando en otras actividades que ellas organizan con gran compromiso y abriendo con ellas estos espacios de posibilidades en que nos conocemos más profundamente y sentamos bases firmes para un trabajo enraizado.

Por último, quiero repetir que ésta ha sido una forma increíble de familiarización. A partir de lo que las alumnas de danza me contaron pude ver cuán arrogantes y excluyentes podemos ser en lo cotidiano sin darnos cuenta de ello. Como académicos podemos excluir a los hijos(as) de aquéllas(os) con quienes trabajamos y después reclamar porque no vienen a las reuniones para cuidar su casa y sus hijos, en vez de hacer actividades conjuntas o que los incluyan de alguna manera. Como académicos podemos tener

un discurso lindo de la igualdad, la diversidad, el trabajo con las diferencias, podemos creérnoslo y seguir ejerciendo nuestros prejuicios, nuestra separación Sujeto-Objeto, nuestro Ojo Divino, ejerciendo una Psicología Social de la Distancia y simultáneamente defendiendo posturas que optan por la entrega para construir nuevas formas de vida. Quiero una Psicología Social desde la entrega, desde las conexiones parciales, desde la acción conjunta; una psicología libertaria que busque la transformación social que es también personal, que se enraiza en el cuerpo y en lo cotidiano, en las formas como conversamos, escuchamos y sustentamos físicamente las consecuencias de nuestras palabras. Y los principios psicosociales comunitarios nos ayudan, más aún revisitados una y otra vez; pero los tres principios metodológicos del trueque constructivo atraviesan toda esta discusión; los sigo y pueden parecen obvios pero aquí son fundamentales: ayudar sin estorbar, trabajar por intercambio y ayudar a fortalecer la red afectiva de los colectivos hasta donde ellos juzguen pertinente. Si escuchamos a la gente con quien trabajamos, ellos nos indicarán cómo podemos trabajar de forma ética y útil para crear cada vez más espacios de vida intensa y resistencia.

Referencias

Abrão, Ana Carla y Pedrão, Luiz Jorge (2005). A contribuição da dança do ventre para a saúde corporal, física e mental de mulheres que freqüentam academia de ginástica e dança. *Revista Latino-americana Enfermagem*, 13(2), 243-248.

Arango, Carlos (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11 (1), 70-103.

Balasch, Marcel; León, Alejandra y Montenegro, Marisela (2003). Posiciones de sujeto y articulaciones: una propuesta para la reflexión y la acción. En Marcel Balasch y Marisela Montenegro (Eds.) *Psicología Social de los problemas sociales.* Barcelona: UOC.

Fals Borda, Orlando (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Peripecias* Nº 110 - 20 de agosto de 2008. Extraído el 13 de junio de 2009 de http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html

Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Valencia: Cátedra.

Haraway, Donna (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados(bles). *Política y Sociedad,* 30, 121-163.

Herrero, Juan (2004). Redes sociales y apoyo social. En Gonzalo Musitu, Juan Herrero, Leonor Cantera y Marisela Montenegro *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 195-230). Barcelona: Editorial UOC.

Keleman, Stanley (1995). *O corpo diz sua mente.* São Paulo: Summus.

León Cedeño, Alejandra (2007). El trueque constructivo: buscando métodos respetuosos de trabajo con prácticas contrahegemónicas. *FERMENTUM. Revista Venezolana de Sociología y Antropología,* 50(17), Extraído el 1 de octubre de 2009 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70505010

León Cedeño, Alejandra (2006). *Emancipação no cotidiano: iniciativas igualitárias em sociedades de controle.* Tesis de Doctorado en Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Extraído el 1 de octubre de 2009 en: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3053

León Cedeño, Alejandra y Montenegro, Marisela (1998). Return of Emotion in psychosocial community research. *Community Psychology*, 3, 219-227.

Martínez, Antar (2009). *Movimientos adyacentes para re-pensar la Investigación-Acción Participante* Extraído el 19 de febrero de 2009, de http://psicologiasocial.uab.es/fic/ca/book/2009/02/16

Montenegro, Marisela (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social.* Tesis de Doctorado en Psicología Social. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Montenegro, Karla (2005). "*La intervención social sobre el desarrollo". Reflexiones desde la actividad interventora en Nicaragua.* Tesis de Maestría en Psicología Social. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Montero, Maritza (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia.* México: Universidad de Guadalajara.

Phoca, Sophia y Wright, Rebecca (1999). *Introducing Postfeminism.* Cambridge: Icon.

Pujol, Joan; Montenegro, Marisela y Balasch, Marcel (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 40 (1), 57-70.

Sawaia, Bader (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? En Sawaia, B. (Ed.). *As artimañas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 5-20). Petrópolis: Vozes.

Sousa Santos, Boaventura (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo.

Spink, Peter (2008). O pesquisador conversador no cotidiano (2008). *Psicologia e sociedade,* 20 (1).

Spink, Peter (2007). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 17(50), 561-574.

Spink, Peter (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. Psicologia e Sociedade, 5 (2), 18-42.

Formato de citación

León, Alejandra (2010). Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio. *Athenea Digital*, 17, 255-270. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/653

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Clásicos

Frederic C. Bartlett: una invitación a seguir leyendo

Frederic C. Bartlett: an invitation to further Reading

Ana Vítores

Universitat Autònoma de Barcelona

anna.vitores@uab.cat

Resumen

Este texto es una invitación a leer el artículo de Frederic C. Bartlett "Tipos de imaginación" publicado en 1928 en el "Journal of Philosophical Studies". Tras repasar algunos elementos de la biografía intelectual de Bartlett, se apuntan algunas claves para entender la vigencia de la obra y la figura de Bartlett tanto en la promoción de enfoques teóricos contemporáneos en Psicología como en la revisión de la historia misma de la Psicología.

Palabras clave: Bartlett; Teoría psicológica; Historia de la psicología; Imaginación

Abstract

This text is an invitation to read Frederic C. Bartlett's article "Types of imagination" published in 1928 in the "Journal of Philosophical Studies". After reviewing some elements of Bartlett's intellectual biography, some clues are suggested to understand the relevance of Bartlett's work and figure both in the promotion of contemporary theoretical approaches in Psychology and in the revision of the very history of psychology.

Keywords: Bartlett; Psychological theory; History of psychology; Imagination

Citar el nombre de Frederic Charles Bartlett (1886-1969) es mencionar uno de esos clásicos indiscutibles en Psicología y es, además, aludir a un clásico vigente. Es un clásico vigente, no sólo porque sus trabajos sigan siendo citados ampliamente -que así es-, sino, sobre todo porque su figura y sus trabajos son aún hoy, objeto de interpretación y disputa. Su figura es a veces laureada y otras veces criticada. Sus trabajos son re-leídos con lupa, matizados e, incluso, convertidos en piezas claves tanto para la promoción de enfoques teóricos contemporáneos en Psicología como para la revisión de la historia misma de la Psicología.

Frederic C. Bartlett nació en 1886 en Stow-on-the-Wold, Gloucestershire, Inglaterra. Los primeros estudios universitarios que cursó fueron de Filosofía, materia en la que se graduó (*B.A. in Philosophy*) en 1909 por la Universidad de Londres. Tras obtener en 1911 el *Master in Arts* (M.A.) en Sociología y Ética en la misma Universidad, Bartlett estudió la carrera de Ciencia Moral en el St. Johns College de la Universidad de Cambridge. Según dejó escrito (1936), si decidió ir al St. Johns College fue para poder acercarse a su interés de aquel momento: la Antropología.

El Director de los Estudios en Ciencia Moral en el St. Johns College en aquel entonces era William Halse Rivers (1864-1922), un psiquiatra y psicólogo conocido en la época por sus trabajos etnográficos y por su marcada vocación antropológica. Puesto que todos los estudiantes del programa de Ciencia Moral debían cursar cuatro horas de trabajo experimental en el recién creado (1913) laboratorio psicológico de la Universidad de Cambridge, la formación y el trabajo de Bartlett discurrieron en paralelo a ésta

institución, llegando a conseguir, en 1914, poco después de haber obtenido la licenciatura en Ciencia Moral (*B.A. Moral Science*) un puesto de ayudante en dicho laboratorio.

En 1922 Bartlett se convirtió en el primer profesor de Psicología Experimental de la Universidad de Cambridge y comenzó también a desempañar el puesto del Director del laboratorio. En 1931 obtuvo la primera cátedra de Psicología Experimental de esa Universidad, de la que se retiró en el año 1952.

Durante todos esos años, la producción de Bartlett fue extensa y comprendió trabajos sobre percepción, pensamiento e imaginación, sobre las relaciones entre la Antropología, la Sociología y la Psicología, sobre la Psicología industrial y Ocupacional como, asimismo, trabajos aplicados para el ejército. Sin embargo, el trabajo más conocido de Bartlett es, sin duda, *Remembering* (1932), traducido en castellano como *Recordar*.

El significado más habitual y extendido de lo que supone la obra *Remembering,* es el de ser un trabajo pionero en el estudio de la memoria desde una óptica cognitiva. Y es ésta consideración la que ha dado lugar a retratar a Bartlett como un precursor de la "revolución cognitiva" (Neisser, 1967; Roediger, 2000). O, enunciado en términos más elocuentes: Bartlett es denominado como un psicólogo cognitivo que lo era antes incluso de que la etiqueta psicólogo cognitivo existiera (Collins, 2006).

Pese a ello, tanto las últimas partes de este libro como, ante todo, su libro anterior -*Psychology and Primitive Culture,* 1923- han sido recuperados, precisamente, como piedra angular de lo que se podría considerar un enfoque social "no-cognitivo" para el estudio de la memoria (Edwards y Middleton, 1987; Middleton y Crook, 1996; Shotter, 1992; Vázquez, 2001). Desde este marco, Bartlett quedaría reivindicado como uno de los pioneros del estudio de la memoria como práctica social y cultural. Valga señalar, aunque resulte redundante por obvia, que se trata de una lectura bastante alejada de la interpretación de la memoria y de los procesos mentales superiores que se asume desde los planteamientos cognitivos.

En este mismo sentido, son varios los trabajos que en los últimos años llaman la atención sobre la temprana y fuerte orientación social y cultural de los primeros trabajos de Bartlett (Kashima, 2000; Rosa y Bresco, 2005; Spivey, 1997). Desde este punto de vista, los trabajos de Bartlett de corte más social, cultural e histórico, habrían quedado relegados al olvido por la historiografía oficial de Psicología dominante en la actualidad. Es decir, por una Psicología más psicológica que social. Desde planteamientos como estos, es frecuente encontrarse con afirmaciones como que *"aunque habitualmente se trate a Frederic C. Bartlett como un psicólogo cognitivo, su psicología era fundamentalmente socio-cultural"* (Kashima, 2000, p. 383).

Quizás Bartlett ya anticipara que, en parte, lo sustancial, el busilis de cuando se le recordara, estaría en las tan temidas etiquetas. Ciertamente, podemos presumir de que así lo intuía si prestamos atención a lo que él mismo escribió en un pequeño texto autobiográfico de 1936: *"Al parecer, un psicólogo debe tener una etiqueta descriptiva, si quiere que la gente sepa de él. Debe de ser de esta o aquella "escuela", y si esa "escuela" es de su propia invención, será tres veces bendecido (…). Esto me pone en una situación difícil, porque, si he de decir que tipo de psicólogo soy, creo que sólo puedo decir que soy un Psicólogo de Cambridge. El problema es que la Psicología de Cambridge que se hace en el laboratorio nunca se ha comprometido con ningún esquema duro, rápido y establecido de explicación psicológico. Y espero que nunca lo haga"* (Bartlett, 1936, p. 41).

Y, en efecto, Bartlett es recordado como un Psicólogo de Cambridge; pero no como un psicólogo de Cambridge cualquiera, ni tampoco como un psicólogo de Cambridge en un momento cualquiera. Bartlett fue, como ya ha sido señalado, el primer profesor de Psicología Experimental en Cambridge y ocupó ese cargo en un tiempo en que la Psicología se estaba estableciendo como disciplina Inglaterra, en parte, desde Cambridge. Como ilustración a ese respecto, baste señalar que en 1957, 10 de las 16 cátedras en los departamentos de Psicología Británica estaban ocupadas por licenciados en Psicología de Cambridge (Broadbent, 1970; Collins, 2006).

Aunque ser Psicólogo de Cambridge en aquella época le ha valido la denominación de figura "legendaria" (Roediger, 2000), precisamente por el volumen de psicólogos fundadores de departamentos que Bartlett contribuyó a formar, esa misma condición ha sido objeto de otras interpretaciones. La antropóloga Mary Douglas (1921-2007) sugirió que, si no hubiera sido por ese entorno, Bartlett no se hubiera "olvidado" de su interés por la Antropología: *"se vio absorbido por el marco institucional de la psicología de la Universidad de Cambridge y restringido a las condiciones del laboratorio experimental"* (Douglas, 1987, p. 25). En este mismo sentido, otros trabajos (Spivey, 1997; Edwards y Middleton, 1982) nos presentan a un Bartlett lidiando con ese entorno institucional para llevar a cabo trabajos de corte socio-cultural. Trabajos que, finalmente, la historia habría sesgado o, directamente olvidado, seleccionado sólo aquellos que han permitido ratificar la versión más psicologista de la Psicología.

Pese a lo que Bartlett pudiera creer, parece que "ser un Psicólogo de Cambridge" está lejos de ser una etiqueta aproblemática. Incluso esa denominación, tan aparentemente anodina, ha dado para más revisiones de la figura de Bartlett y de su papel en la historia de la Psicología de las que éste podría haber barruntado. Concretamente, los trabajos de Alan Costall (1992, 2009) sugieren que lejos de ser Bartlett un sufridor pasivo de las circunstancias, su papel en aquel entonces contribuyó notablemente a que la Psicología de Cambridge olvidará sus vínculos con la Antropología y su enfoque cultural. En la revisión de la historia que Costall ofrece, cuando Frederic C. Bartlett inició sus estudios en Cambridge, la Psicología académica no estaba propiamente institucionalizada allí y, los psicólogos que trabajaban entonces y con los que Bartlett se encontró, estaban fuertemente vinculados a la Antropología. No sólo Rivers, el que fuera su tutor, sino también Charles Samuel Myers (1873-1946), el Director del laboratorio, eran conocidos por su doble condición de psicólogos y antropólogos. La Psicología institucional de Cambridge, sostiene Costall, se conformó de la mano de Bartlett que fue propiamente el primer profesor de Psicología Experimental. Siguiendo éste hilo argumental y describiéndolo como un "político académico astuto" (Costall, 2000, p. 25), el autor sugiere que, con el objetivo de promover y consolidar la disciplina psicológica y su estatus, Bartlett optó por promocionar una imagen de la Psicología de Cambridge como ciencia natural, como una de las ciencias "duras". Según Costall, era la opción más segura para el desarrollo de la disciplina: no sólo por el prestigio asociado a las ciencias "duras", sino por la financiación que solía haber disponible para las disciplinas con base en laboratorios de ciencias naturales. En definitiva, según Costal, la actitud de Bartlett era la de "esta bien hacer una psicología histórica radical, pero no en mi departamento".

Obviamente, sería un error concebir todas estas revisiones y revisiones de las revisiones sobre la figura y obra de Bartlett como un mera lucha de etiquetas. Es cierto que, según el artículo o el trabajo, nos encontramos que Bartlett y/o su trabajo es acreedor de distintas etiquetas (psicólogo experimental, aplicado, cognitivo, post-cognitivo, social, socio-cultural, constructivista...) y, a veces, éstas diatribas nos hacen perder la perspectiva. Sin embargo, los trabajos citados parten y promueven concepciones distintas del ser humano, de la Psicología y de la Psicología Social. Y en su quehacer vuelven, como

hacemos muchas y muchos, a los clásicos. Y haciéndolo, consiguen que la disciplina siga viva y, por supuesto, que el autor siga vivo. Pero, lo más importante es que, sobre todo, tiene como efecto que queremos seguir leyendo a un clásico con la predisposición fervorosa que tenemos hacia las novedades.

En el presente número de Athenea os ofrecemos la traducción de un pequeño texto de Bartlett, “Tipos de imaginación”, publicado originalmente en 1928. En él nos propone 3 tipos de imaginación, aunque, lejos de pretender sentar cátedra, el artículo es más un ejercicio, un bosquejo, el intento de abrir la pregunta por cómo imaginamos. Es, además, un artículo poco citado, apenas comentado. Y no vamos a etiquetarlo. Dejamos que sea la lectora o el lector la que decida qué “tipo de psicología” hacía Bartlett.

Referencias

Bartlett, Frederic C (1936). Frederic Charles Bartlett. En Carl Allanmore Marchison (Ed.), *A History of Psychology in Autobiography. Vol. III* (pp. 39-52). Worcester, MA: Clark University Press.

Broadbent, Donald E. (1970). Frederic Charles Bartlett 1886-1969. *Biographical Memoirs of Fellows of the Royal Society, 16*: 1-13.

Collins, Alan (2006). The embodiment of reconciliation: order and change in the works of Frederic Bartlett. *History of Psychology, 9* (4): 290-312.

Costall, Alan (1992). Why British psychology is not social: Frederic Bartlett's promotion of the new academic discipline. *Canadian Psychology, 33*(3), 633-639.

Costall, Alan (2009) Frederic Bartlett and the Idea of an Historical Psychology. *Ethnographic Studies, 11*, 24-38

Edwards, Derek y Middleton, David (1987). Conversation and remembering: Bartlett revised. *Applied Cognitive Psychology, 1,* 77-92.

Kashima, Yoshihisa (2000). Recovering Bartlett’s social psychology of cultural dynamics.*European Journal of Social Psychology, 30,* 383–403.

Middleton Derek y Crook Charles (1996). Bartlett and socially ordered consciousness: A discursive perspective. Comments on Rosa. *Culture and Psychology, 2*, 379-396.

Neisser, Ulrich (1967). *Cognitive Psychology.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Roediger, Henry L. (2000). Sir Frederic Charles Bartlett: Experimental and applied psychologist. En Gregory A. Kimble y Michael Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology, Volume IV* (pp. 149-161). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Rosa, Alberto y Bresco, Ignacio (2005). F.C. Bartlett, una antropología desde la psicología experimental. *Revista de Antropología Iberoamericana, Noviembre-Diciembre*, 1 -29.

Shotter, John (1992). La construcción social del recuerdo y el olvido. En Middleton, David y Edwards, Derek (Eds.) *Memoria Compartida. La Naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 137-155). Barcelona: Paidós, 1990.

Spivey, Nancy Nelson (1997). *Rereading Remembering. Journal of Literacy Research, 29* (1), 135-144.

Vázquez, Félix (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.

Formato de citación

Vítores, Ana (2010). Frederic C. Bartlett: una invitación a seguir leyendo . *Athenea Digital*, 17, 273-277. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/718.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Tipos de imaginación

Types of imagination

Frederic C. Bartlett

Traducción: Carlos Silva

(Publicación original: Bartlett, F.C. (1928). 'Types of imagination', *Journal of Philosophical Studies 3,* 78-85. Disponible en http://www.ppsis.cam.ac.uk/bartlett/TypesOfImagination.htm)

A primera vista, pareciera que la imaginación puede caracterizarse fácilmente como tener un proceso continuo de imágenes; pero muy pronto esta apreciación resulta inadecuada y engañosa. Por un lado, tenemos un gran número de testigos que insisten en que en su mejor obra de imaginación no han hecho uso de imagen alguna, o de muy pocas; por el otro, todo el mundo distingue entre, por ejemplo, las ilusiones, las cuales ciertamente implican una sucesión de imágenes, y la verdadera imaginación. Tal vez encontremos un mejor método de aproximación si examinamos cómo se une la materia con la que trata el proceso imaginativo. En ilusión una imagen sigue a otra, y la transición parece estar determinada por algo en la naturaleza de cada eslabón de toda la cadena, o por cada acto individual de la imaginación. Así, para un observador externo, el tren como un todo es muy susceptible de parecer entrecortado, inconexo, con poca consistencia interna, aunque de un paso a otro la conexión puede ser más o menos evidente. La secuencia presenta las características de lo que ahora se conoce como asociación libre. En la imaginación el vínculo se encuentra en toda la estructura imaginativa considera en su completitud. Está en funcionamiento un plan o programa que no puede descubrirse a través del análisis de ningún fragmento aislado del material con el que se trata. Es interesante e importante intentar comprender los tipos de conexiones que pueden amalgamar la materia usada por los procesos imaginativos, sean o no imágenes. Esa búsqueda puede ayudar a definir diferencias significativas entre tipos de imaginación, y, así, puede ayudar a arrojar luz sobre el papel que juega el esfuerzo imaginativo en la vida material del hombre.

Entonces, primero, podemos estudiar una forma relativamente simple y fundamental llamada *imaginación asimilativa*.

Esto puede caracterizarse mejor a través de un ejemplo. Al comienzo de su profundamente interesante libro, *Long Ago and Far Away* [La Tierra púrpura: allá lejos y hace tiempo], W. H. Hudson cuenta cómo llegó a escribir una autobiografía:

“Me estaba sintiendo débil y deprimido cuando, una tarde de noviembre, bajaba de Londres a la costa sur: el mar, el cielo despejado, los colores de la luz crepuscular me mantuvieron mucho tiempo al frente

del viento de levante en esa triste condición, con el resultado de quedar postrado durante seis semanas con una enfermedad muy seria."

Este fue el comienzo de un estado mental imaginativo extraordinario y prolongado.

"En el segundo día de mi enfermedad, durante un intervalo de relativo alivio, tuve recuerdos de mi niñez, y de una vez retrocedí tan lejos, a un pasado olvidado, tanto como nunca antes había ocurrido. No fue como esa condición mental, conocida por la mayoría de las personas, en la que alguna visión o sonido o, más frecuentemente, el perfume de alguna flor asociado con los primeros momentos de nuestra vida, restaura el pasado tan súbita y vívidamente que es casi una ilusión. Esa es una condición emocional intensa, y se desvanece tan rápidamente como aparece. Esto fue diferente. Fue como si las sombras de las nubes y la niebla hubieran pasado y todo el panorama ante mí se hiciera claramente visible. Mis ojos podían registrar todo a voluntad, escogiendo este o aquel punto para concentrarse, para examinar todos los detalles; o, en el caso de alguna persona conocida en mi infancia, seguir su vida hasta que acababa o desaparecía de la vista; luego volver al mismo punto otra vez para repetir el proceso con otras vidas y retomar mis paseos por mis antiguos lugares favoritos."

La visión permaneció, y Hudson decidió-

"intentar salvarla del olvido que la cubriría de nuevo. Apoyado en mis almohadas, comencé con un lápiz y un bloc a escribirlo con una suerte de orden, y continué a intervalos durante las seis semanas de mi confinamiento, y de este modo produje el primer bosquejo de mi libro."

En este caso los materiales de la reconstrucción imaginativa del artista provinieron del tesoro de sus propias experiencias tempranas. Las tomó tal como venían y les dio una forma nueva. Pero el material también puede provenir de otras fuentes. En *Years of childhood* [Recuerdos de la vida de estudiante], Aksakov registra cómo, siendo un niño, fue con su madre a visitar a unos amigos, y allí tuvo su primer encuentro con *Las mil y una noches*. Ningún otro libro, dice, había despertado en él tal simpatía e interés. Leía las historias cuando podía, y siempre era absorbido por ellas completamente. Una vez, su madre, habiéndolo buscado por todas partes, al cabo de un rato lo encontró en su habitación, tan entusiasmado por lo que leía que no tenía ni ojos ni oídos para nada más. No notó que su madre había entrado en la habitación. Salió y buscó a alguien más, y todavía el joven Aksakov permanecía enteramente ignorante de su presencia. Estaba, como dice, "perdido en un mundo de sueños."

Este tipo de extraña simpatía imaginativa a veces es producida por material de muy diferentes órdenes, como en la famosa historia sobre cómo Malebranche halló una copia de *De Homine* de Descartes en una tienda de segunda mano. Leyó, y mientras leía se aceleró su respiración, y su corazón latía tan furiosamente que por un rato pensó que tenía que apartarse del libro.

A decir verdad, no hay límite para el tipo de objeto que la imaginación asimilativa puede acoger. Un cuadro, un poema, una obra de teatro, una obra en mármol, un edificio, una creencia religiosa, construcciones intelectuales, la forma humana o una persona, una escena de belleza natural, cualquiera,

dadas las condiciones necesarias, pueden iniciar el proceso. ¿Y cuáles son estas condiciones necesarias?

Primero, hay algo que como podría ser más ajustadamente denominado es como “sentimiento de resonancia”. Una cuerda tensa tiene su periodo natural, así que cualquier cosa cercana que vibre cerca de ese periodo puede fácilmente entrar en un movimiento simpático. Todo el mundo sabe cómo Helmholtz usó este principio en la construcción de su famosa teoría de la percepción auditiva. En el oído interno, señalaba Helmholtz, tenemos un mecanismo enormemente complicado, cuyos elementos tienen sus periodos naturales y vibran en consonancia con los movimientos del aire exterior; así nos proporcionan el mundo de sonidos en el cual vivimos. Pienso que no es descabellado sostener que tenemos grandes sistemas de sentimientos, de recuerdos, de ideas, de aspiraciones que se mueven cuando el objeto preciso aparece; y entonces capturamos estos objetos por completo a través de la imaginación asimilativa.

Sin embargo, no hay proceso imaginativo que no sea de alguna manera intelectual, cognitivo. En la imaginación asimilativa hay una actitud cognitiva, una dirección hacia los objetos o la materia. Esto no es, como señala Hudson, retenido solamente por un detalle particular resaltante. Se dirige, sin esfuerzo analítico, hacia toda la situación. A decir verdad, puede permanecer por un tiempo con un ítem y luego moverse a otro, extendiéndose sobre el todo, ora rápidamente ora laxamente. Pero no hay búsqueda alguna para descubrir cómo se construye el todo. No hay órdenes de escoger esto y de rechazar aquello. La situación se planta ante el soñador y éste la toma como tal. Este es un tipo de actitud cognitiva que la psicología considera como extremadamente fundamental, extremadamente primitiva.

Además, en la imaginación asimilativa hay una ausencia total de criticismo. El soñador ni sopesa ni valora la materia con la que trata. El uno y la otra están, por el momento, en una especie de unidad funcional, así que no se cuestiona si ésta hace una cosa y aquél hace otra. No hay parte de él oculta para esa materia. Es, como decimos, “raptado”, “cautivado”, y no tiene reservas. Pero esto no significa que la situación que despierta sus sueños simplemente se asimile sin sufrir cambios. No hay nada en la imaginación humana, a cualquier nivel, que esté muerto e incólume. Se altera, pero la persona que se altera está tan sorprendida como cualquier otra que sepa lo que ha hecho. Su *criticismo* no ha producido el cambio, sino esas tendencias profundas que están en las bases de su vida psicológica, y que siempre funcionan, aunque puede no saber qué están haciendo. Esto está bellamente ilustrado por Aksakov.

Cuando el pequeño ruso volvió de su visita, continuó leyendo los cuentos, con exactamente el mismo efecto inmediato. Pero ahora comenzó a repetirlos a su hermana y a su tía:

“Con semejante y ardiente ánimo y con lo que puede llamarse auto-olvido que, sin estar al tanto de ello, colmé las narraciones de Scherezade con muchos detalles de mi propia invención. Hablé de todo lo que había leído, exactamente como si hubiera estado en el sitio y lo hubiera visto con mis propios ojos. Cuando había excitado la atención y la curiosidad de mis dos oyentes, comencé, satisfaciendo sus deseos, a leer el libro en voz alta, y entonces mis añadidos fueron detectados y señalados por mi tía,

cuyas objeciones fueron confirmadas por mi hermana. Una y otra vez mi tía me detenía diciendo: 'Lo que nos dijiste no está allí, ¿Cómo es eso? Debes haberlo sacado todo de tu cabeza. ¡Qué cuenta cuentos eres! Es imposible creerte.'

"Estaba muy desconcertado por semejante acusación y forzado a reflexionar… Estaba más sorprendido de no hallar en el libro lo que creía que había leído en él y que estaba firmemente fijo en mi cabeza. Me volví más cauteloso y me contuve hasta que me excité. Una vez excitado, olvidé todas las precauciones y mi ardiente imaginación tomó el poder absoluto."

En este punto, la imaginación asimilativa se acerca mucho a otra y, yo creería, a una de especie superior: *la interpretación creativa*.

El cantante, el músico tocando el trabajo de otro, el director de un coro o de una orquesta, el actor, el poeta que lee poesía, a veces incluso el filósofo mientras expone el pensamiento de otro, pueden todos mostrar un esfuerzo creativo de interpretación. Aquí también está esa resonancia de sentimientos donde el intérprete y lo interpretado son uno. La actitud cognitiva una vez más se dirige, principalmente, hacia toda la construcción compleja en la cual el intérprete está interesado. El buen actor, por ejemplo, nunca dice una sola oración brillante o realiza una sola acción significativa. Todas sus palabras y acciones tienen el color y el peso de toda la pieza con todos los entresijos y entrelazamientos de una parte con otra. El intérprete creativo de la música de otro no toca una mera secuencia de notas, sino que le da vida a la pasión y al significado del todo. Es el todo lo que absorbe y al absorber reconfigura. Y en efecto reconfigura. La falta de criticismo se ha ido. Él, el intérprete, es una parte integral y principal de todo el esfuerzo imaginativo. Ahora no se pierde a sí mismo. Incluso puede hacer de su materia algo más grande de lo que fue antes de que llegara a él y le imprimiera su sello.

Es difícil afirmar la naturaleza del criticismo que está activamente presente en toda interpretación creativa. Tal vez puede decirse que ese criticismo no se refiere a ningún propósito supuestamente objetivo o al núcleo de una obra que se está interpretando, sino sólo a la experiencia personal del intérprete que altera, añade, omite y si se lo acusa de hacer todas esas cosas dirá: "Sí, hice todo eso, aunque en el momento, en sentido general, no lo sabía." Aunque si le pides razones, se quedará mudo o simplemente inventará. En cierto modo, no tiene razones. Están enterradas en su vida.

Quizás, este tipo de imaginación que podemos llamar "visionaria", como, por ejemplo, en la obra de Platón, el autor del Libro de Job, Vaughan, Blake, Coleridge, Shelley, es realmente interpretación creativa de lo material, de aquello que proviene de la vida y experiencia del intérprete mismo. Las cosas hechas por el visionario son como sueños; a veces son sueños. Es un artista del momento, y luego salta otra vez a la vida ordinaria como un actor cuando acaba la obra. Su trabajo a menudo es fragmentario, episódico, el fuego de su creación es como una llama saltarina. Resuena de acuerdo con lo que hay en él, lo sabe todo de un vez, lo reconfigura sin conjeturar cómo, y pronto muere, vuelve a ser de nuevo una persona perfectamente común y corriente.

Sin embargo, algunos no son así. Su visión no pertenece al momento sino a los años. Poseen la imaginación intelectual. “Para preservar el Romance, dice Meredith, “debemos estar en la cabeza de nuestro pueblo así como en sus corazones.”

Se trata de una esfera psicológica muy diferente de la imaginación asimilativa o de la interpretación creativa. La resonancia del afecto ahora juega un rol pequeño, si acaso llega a eso. La falta de análisis y de criticismo se han ido. De hecho, tenemos lo que nos gustaría llamar una genuina *imaginación constructiva*. Un plan, un propósito, algún tipo de fórmula objetiva, ahora dan un paso al frente. Una idea, una inspiración, un interés hacia una meta se articula y entonces sobreviene un período de empeño duro y consciente, a menudo interminable y alternando con periodos en los cuales poco o ningún esfuerzo consciente está implicado. La materia con la que se trabaja se recoge, analiza, evalúa, critica y se junta en su nueva forma. En este nivel de esfuerzo imaginativo, un bosquejo real de la obra propuesta es puesto por escrito mucho antes de que el producto final esté completo. Milton en 1643 escribió en su cuaderno bosquejos que muestran sus planes para un gran poema imaginativo orientado hacia el *Paraíso Perdido*. La publicación vino veinte años más tarde. Darwin comenzó a hacer anotaciones sobre el fenómeno general de la evolución en 1832. Diez años más tarde hizo su primer bosquejo de lo que se convertiría en el *Origen de las Especies*. En 1844 este bosquejo fue extendido considerablemente. Luego, durante por 14 años leyó ampliamente, experimentó y observó laboriosamente, y en 1859 se publicó el libro. Era excesivamente crítico, hablaba de su estilo como “increíblemente malo y más difícil que claro”, y corregía sus pruebas tan fuertemente que, de acuerdo a sus propias declaraciones, casi reescribe el libro. En 1841, Adams, entonces un estudiante universitario en St. John’s College, Cambridge, hizo un memorándum para recordar que investigaría sobre la explicación de las perturbaciones del planeta Urano. En 1843 se graduó y comenzó a poner sus planes en marcha. Dos años más tarde, había completado sus cálculos, los cuales envió al Royal Astronomer que de haberle dado seguimiento hubieran resultado en el descubrimiento temprano del planeta Neptuno.

Por otra parte, la brecha entre la articulación de un plan y su logro cabal puede ser muy estrecha, por ejemplo, en el caso de Anthony Trollope. Algunas de sus novelas tienen todas las marcas del esfuerzo imaginativo, crítico y consciente. Como es bien conocido, Trollope construía un “mapa” para la mayoría de ellos, pero al completarlo, generalmente, se sentada a trabajar en el cuento inmediatamente y lo producía a una velocidad considerable.

Los puntos importantes son: el presagio de un bosquejo; la articulación de un plan, no sólo a partir de la experiencia personal pasada sino, notablemente, de cualquier tipo de fuente por medio de la observación contemporánea; la clasificación y crítica del material, y su relación con el plan central. El plan, preformado, configura todo lo que sigue, aunque al mismo tiempo el plan mismo crece, cambia, incluso puede llegar a ser muy distinto de lo que fue al principio. Sin embargo, nunca cae en desuso, y todo lo que sigue su articulación es significativo respecto a él. Este hecho y el modo de recoger el material le da a la imaginación constructiva un carácter cognitivo, objetivo, que los otros tipos de imaginación sólo logran parcialmente. El criticismo implicado no es más que selección ciega enfática, omisión, cambio de

tiempo, de color, de balance de forma y emoción de la interpretación creativa. Está dominado por la asignación de valores más o menos definidos de los detalles del material recogido en relación con la meta general de la obra.

En cualquier esfuerzo sostenido de imaginación constructiva hay casi siempre momentos, o trechos, de imaginación asimilativa y, puede ser, de interpretación creativa. A decir verdad, muy a menudo toda la obra coge impulso en esos momentos. Llevan consigo una excitación, un entusiasmo, una calidad emocional, a menudo un monto inesperado de casi irrelevancia, que no están tan marcados en la obra principal. “Dos cosas”, dice Kant, “llenan el alma con admiración siempre nueva y creciente y reverencia: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí.” Muchas oraciones vienen de Kant con una ráfaga súbita, como si su tibieza vital estuviera oculta la mayor parte del tiempo. Todos los maestros de la imaginación constructiva tienen estas ráfagas. Decimos de ellos: “Aquí este el insight”, como si sus hacedores estuvieran respondiendo a algo desde su interior.

Sin embargo, en general, la imaginación constructiva se despierta al mundo exterior, recogiendo detalles de todas partes y constantemente preocupada, no tanto por su carácter de detalle y para propósitos descriptivos, como por sus interrelaciones. Así, su alcance es amplio, sus productos como una regla más vasta, y la arquitectura de sus productos, generalmente, van a la vanguardia. No depende del dato que se presenta, o de la obra acabada, sino que utiliza una masa de material que encuentra como detalle y deja como una estructura completa.

¿Qué es lo que determina a cual de estos tipos de trabajo imaginativo un se inclina un hombre? Se han hecho muy pocos intentos de responder este importante problema psicológico. Me arriesgaré a hacer algunos comentarios, planteados con un dogmatismo que dista de representar adecuadamente mi actitud actual.

La determinación del tipo de imaginación es mucho más una cuestión de temperamento que de entrenamiento. El tipo asimilativo presupone predominantemente (a) una capacidad para maravillarse y (b) una cierta actitud de sumisión. Está en todas las características de la niñez y en ciertos estados mentales de relajación. Probablemente, de todos los trabajos imaginativos es el más parcial y especializado. Entonces surge de forma incisiva el molesto asunto de las habilidades e intereses especiales heredados. Probablemente los psicólogos van a tener que reconocer un mobiliario de intereses especializados operando o listos para operar en etapas muy tempranas de la vida mental individual mucho más completo de lo que han acostumbrado a reconocer. Éstos, combinados con cierta disposición a ser impresionado y un marcado grado de sumisión, nos conducen al escenario temperamental de imaginación asimilativa.

Si se da el interés especializado, la capacidad de maravillarse, y, en vez de sumisión, una cierta actitud activa de cooperación simpática, de la imaginación asimilativa pasamos a la interpretación creativa. El primer tipo produce el aceptor, el segundo el ejecutor. El tipo de actitud de “camaradería” del intérprete hacia el material con el cual tiene que tratar es difícil de caracterizar, pero es innegablemente de genuina

importancia psicológica. Es una actitud en virtud de la cual un hombre es peculiarmente reactivo a las pistas, a los deseos y argumentos semi-formulados y semi-articulados, completándolos, llevándolos más lejos, metiéndoles dentro lo que significan, y no aceptando simplemente lo que dicen. No hay ello ni arrogancia de superioridad ni aceptación de inferioridad. Algunas personas constantemente despliegan esta actitud en sus relaciones hacia su ambiente tanto social como material. Esta clase proporciona los grandes ejecutantes de la vida en todas las esferas. De aquí provienen los intérpretes creativos.

La tercera clase tiene un rango mental mucho más amplio. La capacidad para maravillarse permanece tan fundamental como siempre, pero debido a que tiene un escenario temperamental diferente produce resultados excesivamente diferentes. La sumisión se ha ido, y hay menos de una actitud de camaradería simpática hacia cualquiera que sea la fuente de sorpresa y más de una actitud de maestría. El material con el que se trata no es aceptado o interpretado así sin más, sino que es tomado como un problema y un reto; y así se usa y se cambia. El dominio es la característica temperamental esencial de la imaginación constructiva genuina. Reúne su propio material donde puede, a menudo buscando en campos más amplios; y lo que junta lo configura. Algunas veces el dominio está confinado a su propio campo especializado, pero muy a menudo estalla en una expresión de cada parte de la vida de un hombre, de modo tal que de su dueño se dice que es “un hombre que debe ser reconocido.” Así, de todos los tipos de imaginación, los productos de este despiertan mayor oposición, no simplemente porque son los más originales, sino porque respiran una cierta agresividad intransigente.

Formato de citación

Bartlett, Frederic C. (2010). Tipos de imaginación. *Athenea Digital*, 17, 279-285. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/717.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Reseñas

VV.AA. (2010).

Networks & Matters: a blog on Actor-Network Theory and philosophical empirism. http://network2matter.wordpress.com/.

Jorge Leandro Castillo Sepúlveda
Universitat Autònoma de Barcelona

jcastillo.s@hotmail.com

Sujeto y objeto, social y material, humano y no humano… han sido desde los albores de la modernidad categorías serviles a la organización de la sociedad en sus distintas instancias tradicionales. Instituciones como la educación, la ciencia e incluso la religión se han constituido a partir de esta consideración: el sujeto posee cualidades que lo sitúa por encima de las propiedades de los objetos y le permiten su maleabilidad, su dominio; conocerlos, forma parte de un proceso de descomposición en partículas y su posterior reorganización, siguiendo pasos que permiten su calidad pasiva. Sin embargo, diversos avances en el campo de las ciencias y la tecnología durante el siglo XX, y de las disciplinas abocadas a su estudio, han hecho que sea complejo mantener con simpleza tal distinción y ponen en relieve cómo aspectos humanos y no humanos se asocian para constituir los acontecimientos que se manifiestan en nuestro tiempo.

Las actuales redes socio-técnicas, los colectivos híbridos, los artefactos y nuevos órdenes sociales, etc., constituyen recientes desplazamientos conceptuales que derivan desde la acción hacia la agencia o desde la causación a la relación, y, en todo caso, conforman maneras novedosas de concebir la organización y reorganización de lo [no]social. Es entre estos pliegues fenoménicos y conceptuales que *Networks & Matters, a blog on Actor-Network Theory and Philosophical Empirism*, un *web log* creado por cuatro investigadores vinculados a la Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Autónoma de Madrid, enlaza distintos acontecimientos en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, y más específicamente de la Teoría del Actor-Red, sirviendo de eje referencia para la actualidad académica en el área y de punto de apoyo para la profundización y reflexión en torno a conceptos elementales de esta perspectiva.

Esta teoría expone las complejas articulaciones que escapan de las reificaciones sociales y naturales, para mostrar la heterogeneidad de elementos que participan en eventos de distinta especie. Sus características programáticas más importantes (la ruptura con las dicotomías tradicionales en ciencias sociales para comprender los fenómenos que estudia y el emprendimiento de las investigaciones en terreno para detectar el entretejido de los componentes que constituyen las redes) no se cierran a su propia definición, constituyendo un campo abierto de reflexión más que una propuesta rígida de acción. En la misma línea, más allá de consistir en un espacio para difundir y fundamentar las ideas que derivan de este enfoque, los autores de *Networks & Matters* abordan la Teoría del Actor-Red críticamente, considerándola una forma de pensar el orden social, potenciando nuevas preguntas y perfilando los conceptos que la misma teoría ha generado y que le otorgan su peculiar identidad.

Empleando un estilo prolijo en la redacción de diversas notas reflexivas no dejan de recordar de tanto en tanto algunos conceptos elementales para seguir el sentido inscrito en los relatos. Con la apariencia de mini-ensayos, estas notas emergen como potenciales para el intercambio de ideas en torno a conceptos cuyo significado práctico aún parece encontrarse oculto en los libros de referencia principal. Siempre en formación, gracias a la intervención de otras personas interesadas en la temática que apuntan sus pensamientos y comentan en los espacios que el formato posibilita, se trata de un espacio que permite concretizar el movimiento de ideas que cada entrada evoca.

Utilizando tanto el inglés como el castellano, no solo reflexiones pueden encontrarse entre las entradas, sino también comentarios de publicaciones actuales y clásicas del campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Así también, pueden hallarse videos, referencias a canales streaming de audio o a espacios en los que se actualizan las presentaciones de referentes importantes en el área, como Bruno Latour y Wiebe E. Bijker, entre otros.

Notas, referencias a publicaciones tanto impresas como en formato electrónico, además de información sobre eventos como congresos, conferencias y encuentros, conforman las áreas que se actualizan y que configuran un espacio para mantenerse siempre informado de la actualidad en ANT y otros campos asociados. *Networks & Matters* consiste en un medio que sirve como inicio, medio o fin para conocer las potenciales áreas de información y fomentar la discusión. Tanto para personas informadas y formadas en el campo de Ciencia, Tecnología y Sociedad, como para quienes recién se adentren en éste, el blog sirve como medio para conocer e incitar preguntas, así como para adentrarse en las discusiones e intercambios en la que los mismos autores participan.

Daniel López, Israel Rodríguez-Giralt, Tomás Sánchez Criado y Francisco Tirado, todos académicos e investigadores reconocidos en los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, con múltiples publicaciones a su andar, abren este espacio para difundir información sobre la ANT y permitir que quienes se encuentren y nos encontremos interesados con conocerla, contemos con la posibilidad de hallar un lugar para potenciar sus desarrollos o iniciar el recorrido.

Formato de citación

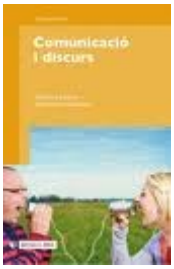
Castillo, Jorge (2010). Reseña del Blog "Networks & Matters". *Athenea Digital*, 17, 289-290. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/695.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia



Gil, Adriana y Vítores, Ana (2009).

Comunicació i Discurs. Barcelona: Editorial UOC.

ISBN: 978-84-9788-049-7

Lupicinio Íñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona

lupicinio.iniguez@uab.es

Sociedad de la información y sociedad de conocimiento, son expresiones hoy día de uso común que remiten a la ingente cantidad de información que nos circunda y nos atraviesa, y a los procesos comunicativos que crecen geométricamente aupados por ingenios tecnológicos apasionantes. Tan comunes son que, con frecuencia, se vacían de contenido convirtiéndose en clichés, en palabras huecas que nada dicen de sí, ni nada nos aportan. La comunicación es la insignia de nuestro tiempo, pero no sabemos bien qué queremos decir con ello.

Discurso también es una palabra común, al menos en los ámbitos académicos. Los discursos se crean, nacen y mueren, circulan, nos influyen, nos oprimen. Hay discursos de y sobre todo. Incluso muchas personas sostienen que todo es discurso, que la sociedad entera es un texto. Palabras vacías también.

Hablar de comunicación y discurso no es pues una novedad. Lo que es una novedad es hablar de ello de forma clara y concisa, detallando el significado específico que se les da y explicándolo de manera pedagógica y comprensiva. Aquí es donde radica el interés de este libro.

En efecto, *"Comunicació i discurs"* es un libro que presenta las nuevas concepciones del lenguaje, la comunicación y el discurso que se derivan del giro lingüístico, movimiento nacido en el seno de la filosofía analítica que colocó el lenguaje en el centro del debate no sólo de la filosofía sino también del conjunto de las ciencias sociales. De una manera muy fácil de seguir, el texto informa en primer lugar de las diferencias entre una concepción representacionista del lenguaje y una concepción pragmática. En segundo lugar, ilustra el modo en el que el lenguaje construye la realidad. En tercer lugar, describe las implicaciones que ello tiene para el entendimiento de los procesos comunicativos. Y, por último, muestra algunas de las características del discurso.

El libro lo componen dos capítulos. El primero opera como una presentación del segundo y está dedicado a los procesos comunicativos y el discurso. Adriana Gil repasa en este capítulo el paso desde un modelo teórico tradicional de comunicación, a un modelo alternativo basado en las consecuencias del giro lingüístico. Muy acertadamente, ancla esta nueva concepción de la comunicación en el contexto social de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y de una manera extremamente didáctica, comienza con dos ejemplos que sitúan muy acertadamente el punto central de su argumentación: se trata de la aparición del movimiento indígena zapatista y de la emergencia de la metáfora del Cyborg. De la mano de estos ejemplos, cualquier lectora o lector podrá comprender fácilmente cómo es necesario ampliar nuestra concepción de comunicación hasta incluir en el concepto

su capacidad constitutiva no sólo de la realidad social, sino también de nuestra propia realidad como personas. En palabras de la autora*: "se trata de entender la comunicación como fenómeno discursivo, en constante transformación. Es decir, la comunicación no es una de las cosas que pasan en la realidad sino que la realidad es lo que construimos cuando nos comunicamos"* (p.36). Visto así, se hace necesario presentar qué son los discursos y cómo podemos dar cuenta de la realidad analizándolos.

Éste es el objetivo del segundo capítulo, escrito por Anna Vitores. Con una claridad extraordinaria, en esta parte se repasan el papel del lenguaje en uso, las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, la fuerza performativa del lenguaje, la génesis del significado y el papel del lenguaje en la constitución de la realidad social. Para ilustrar la capacidad comprensiva y las consecuencias de esta forma de entender el lenguaje, Anna Vitores describe tres enfoques analíticos diferentes que muestran cómo el lenguaje hace cosas: el Análisis de la Conversación, la Psicología discursiva y las Narraciones. Pocas veces las lectoras y lectores hallarán un texto de presentación de estas emergencias de las ciencias sociales que resulte tan claro y comprensivo. Como dice la autora, *"utilizamos el lenguaje para hacer cosas en el seno de nuestras relaciones, y parece más adecuado pensar el uso del lenguaje en términos de acción, de aquello que hacemos con él, que en términos de transmisión"* (p.61). Y esto es ilustrado magníficamente a lo largo del texto.

Así pues, personas implicadas en la docencia en un amplio número de áreas disciplinares que van desde la Psicología hasta la Comunicación, pasando por la Sociología, la Antropología, la Ciencia Política, etc., estudiantes interesadas/os o envueltas/as en los entresijos y juegos del lenguaje, lectoras o lectores inquietos por conocer los desarrollos en la teoría y metodología de las ciencias sociales en los últimos años, encontrarán aquí un texto introductorio comprensible, fácil de seguir y útil para sus intereses. Aquellas personas que les atraigan ideas como que el lenguaje nos proporciona las categorías y los términos con los que estructuramos e interpretamos el mundo, que las palabras no adquieren significado por representar cosas sino por el uso que hacemos de ellas en nuestra vida cotidiana, o que la función principal del uso del lenguaje no es representar o transmitir información, sino participar en la vida social, que el habla es una acción de pleno derecho y que hablar no es sólo decir, sino sobretodo hacer, esas personas encontrarán en este libro una extraordinaria introducción.

La edición aparece en catalán. Hemos de esperar que las autoras y/o la editorial publiquen pronto este libro en castellano para facilitar su llegada a toda la audiencia que, sin duda, se merece.

Formato de citación

Íñiguez-Rueda, Lupicinio (2010). Reseña de Gil y Vítores (2010) Comunicació i Discurs. *Athenea Digital*, 17, 291-292. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/715.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Gil, Adriana y Vall-llovera, Montse (coord.) (2009).

Género, TIC y video juegos. Barcelona: Editorial UOC.

ISBN: 978-84-9788-847-9

María Cristina Fuentes Zurita
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

cristina_fuentes_z@yahoo.com.mx

Esta publicación se logra gracias al trabajo del grupo de investigación JovenTIC cuyo interés sobre las chicas y los videojuegos les permite, en esta ocasión, ir un paso más allá de los datos descriptivos producto de sus necesarias investigaciones, para plantear reflexiones pertinentes y más amplias sobre este nuevo tema social: entre la reedición o la superación de las diferencias de género con los videojuegos.

Fue coordinada por Adriana Gil y Montse Vall-llovera, quienes desde un inicio nos ofrecen una útil síntesis de las tres pistas de desarrollo que toma la obra y que nos permiten ubicar las reflexiones que, sobre lo que se ha dado en llamar la segunda brecha digital (la de género), encontraremos en ella: la primera vía se ocupa de revisar la literatura sobre roles sexistas habituales y en las posibilidades de experimentar identidades, siempre hablando de videojuegos y género. La segunda vía se enfoca en resaltar la socialización de las TIC; cómo se instalan las diferencias de su uso según el género, al hablar de los vínculos, transmisiones y modelos familiares. La tercera pista muestra cómo se encuentra el género atravesando a los videojuegos y tecnologías desde su configuración y contenidos. Del desarrollo anterior se desprenden recomendaciones sobre nuevos modelos y posibles producciones estratégicas de acción y comunicación para transformar tanto las relaciones como los usos y los mismos productos, es decir, los videojuegos.

La pequeña pero sustancial obra se integra por cuatro grandes capítulos los cuales debido a su propia argumentación pueden ser leídos de manera individual. Sin embargo un adecuado ordenamiento, nos lleva de la mano por un camino de dudas “en crescendo” con un “finalle” feliz. Este cumple ampliamente con las expectativas que la misma obra plantea: ir más allá del uso, apropiación y consumo de las TIC por los jóvenes al introducir el enfoque sobre el género.

La primera parte o capítulo abre con el tema rector sobre el “Género y videojuegos: una revisión de la literatura científica” y es desarrollado por Jordi Heredia y Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse. Nos ofrecen un estado de la cuestión: una buena síntesis de investigaciones diversas que analizan los videojuegos. Desde las que estudian sus portadas, otras sobre sus personajes sexualizados femeninos o masculinos, sus contenidos violentos o colaborativos, pasando por algunas que estudian a videojuegos donde ningún estereotipo es subyugado ya que todos los personajes o *cyborgs* tienen todas las posibilidades de ganar el combate, gracias a los “actos performativos”. Esto permite abrir a través del juego, al menos *on line*, las identidades cerradas. Finalmente revisan el *hacker art* que subvierte o diversifica los estereotipos de género, con dispositivos que permiten adaptarse a las diferentes sensibilidades de los jugadores. Se modifica así, tanto la semiótica como la ontología de la visión de los mundos de los diseñadores.

El segundo capítulo trata sobre “Los videojuegos como herramienta de socialización en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación” cuyas autoras son Montserrat Torné y Adriana Gil-Juárez. Más preocupadas por la incorporación de las niñas en el mundo digital y por el papel de los afectos, desde la familia, como articuladores de la subjetividad en relación con la tecnología, y quisieran que las mujeres no jugaran tanto a las princesas y que las madres se interesaran por los videojuegos para que las chicas tomaran roles de iniciativa y fuerza en esta nueva vida social, entre pares, regida por la tecnología. Es decir ven a los videojuegos como una forma cultural más (como el cine, la televisión o los libros) que puede contribuir a reforzar o subvertir a los estereotipos de género. Amplían el campo de estudio de la psicología social sobre la socialización de TIC y el género, a las emociones.

El tercer capítulo lleva el título de “Socialización y Relacionalidad en el uso y apropiación de las TIC “ y son Angélica Bautista López y Gustavo Martínez Tejera quienes lo desarrollan. Ellos entre otras cuestiones de interés, se esfuerzan en presentar la construcción de la desigualdad en esta relación, primero como un hecho político, ya que para ellos “los videojuegos son reglas preescritas para seguir un curso de acción programadas desde el software”. Posteriormente presentan el género como un hecho cultural, como experiencias, ritos y costumbres atribuidas. Es decir, argumentan cómo el mundo social prescribe comportamientos, sentimientos y actitudes. Se preguntan provocadoramente si más allá de masculinizar a las niñas, es posible incluir en el diseño de los videojuegos el necesario interés por construir formas colaborativas, lógica de subsistencia, el cuidado verde, etc. y lograr una “feminización de la tecnología”.

El cuarto y último capítulo contiene la reflexión “Repensando el género de los videojuegos” realizado por Adriana Gil-Juárez, Montse Vall-llovera y Luz María. Martínez. Nos comparten sus reflexiones de ir más allá de “la tecnología como conjunto de prácticas estructuradas por un objetivo más o menos consciente de regulación social “en donde incluyen al género como otra tecnología, gracias a la lectura de Michel Foucault. Dirigen su interés a las “prácticas voluntarias por las que los sujetos se fijan reglas de conducta con el fin de transformarse a si mismos en función de determinados valores y criterios”. Proponen, entre otros interesantes señalamientos, abordar en nuevas investigaciones los cuestionamientos sobre el sentido y significado de la tecnologías por parte de los usuarios, considerando las acciones que permiten a los seres relacionarse con su mundo y trascenderlo, más allá de las cosmovisiones femeninas y masculinas, para lo cual lo lúdico sería consustancial al sentido a ubicar en la tecnología.

Formato de citación

Fuentes, María Cristina (2010). Reseña de Gil y Vall-llovera (2009) Género, TIC y videojuegos. *Athenea Digital*, 17, 293-294. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/719.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Tesisteca

La imagen del deseo. Análisis psicosocial de las representaciones imaginarias en el spot publicitario

Desire's image. Psychosocial analysis of imaginary representations in television advertising

Andrés Almagro González

andresalmagro@yahoo.es

Resumen

Esta tesis doctoral se propone analizar desde una perspectiva psicosocial los imaginarios sociales presentes en los spot televisivos españoles emitidos durante los meses de febrero, marzo, abril, y mayo del año 2007 . Para llevar a cabo nuestros objetivos hemos utilizado las herramientas teóricas y metodológicas que nos resultaban más afines a la naturaleza de nuestro objeto de estudio: la semiótica de la imagen y el psicoanálisis lacaniano. Hemos tenido también en cuenta que la complejidad intrínseca a dicho objeto de estudio nos obligaba, en cierto modo, a restringir el análisis a nuestros planteamientos teóricos iniciales, tratando de no dejar de lado la riqueza analítica que le es inherente. Es por esto último por lo que se ha optado por seguir una metodología a la vez cuantitativa y cualitativa en la clasificación y análisis de los spot publicitarios contenidos en la base de datos de la investigación. En cuanto a la dimensión cuantitativa, se han clasificado los 1503 spot televisivos que contiene el material audiovisual del que disponíamos para la investigación –algo más de 63 horas de emisiones televisivas -, reduciéndolo a un corpus empírico de 17 anuncios clasificados según el sector de actividad al que pertenecen. Una vez realizada la elección del material empírico a analizar, se ha procedido a su análisis mediante una metodología a la vez semiológica y psicoanalítica, perspectivas ambas de gran riqueza de contenidos para la psicología social. Como resultado se ha obtenido la constatación del uso de las representaciones imaginarias como estrategia discursiva distintiva del texto audiovisual publicitario, poniéndose así de relieve la importancia que las imagos, descritas por Jacques Lacan a mediados del pasado siglo, tienen en la elaboración y difusión de textos audiovisuales de índole comercial.

Palabras clave: Imaginario; Psicosocial; Publicidad; Imagen

Abstract

This doctoral thesis aims to analyze from a psychosocial perspective social imaginary in the Spanish television spot broadcast during the months of February, March, April and May of 2007. To accomplish our objectives we have used the theoretical and methodological tools that we were more related to the nature of our object of study: the semiotics of the image and Lacanian psychoanalysis. We also took into account the complexity intrinsic to the object of study required us to some extent, to restrict the analysis to our initial theoretical approach, trying not to put aside the analytical richness that is inherent. For this last thing that has chosen to follow a methodology both quantitative and qualitative classification and analysis of spot advertising contained in the database research. On the quantitative dimension, we have been classified the 1503 television spot, reducing it to an empirical corpus of 17 ads. Once the choice of empirical material to analyze, we have proceeded to its analysis with a methodology both semiological and psychoanalytic perspectives. As a result we have obtained the finding of the use of imaginary representations as distinctive discursive strategy of audiovisual advertising text, thus marking the importance that the imagos, described by Jacques Lacan in the middle of last century, have in the development and dissemination of texts audiovisual commercial.

Keywords: *Imaginary; Psicosocial; Advertising; Image*

Introducción

La investigación que aquí se resume dio comienzo en el año 2005, momento en el que entré a formar parte de un grupo de investigación dirigido por la profesora María Concepción Fernández Villanueva[1]. Uno de los objetivos que se proponía alcanzar esa investigación era analizar los actos violentos de las emisiones televisivas españolas, para lo cual se proyectó capturar un total de 63 horas de programación de diferentes cadenas estatales y autonómicas en el año 2007. Mi trabajo consistía entonces en participar en las tareas del grupo así como en diseñar una investigación personal que se materializase en una tesis doctoral. Por ese motivo, comenzamos a pensar en un trabajo de investigación que tuviera relación con la imagen televisiva y que aprovechara la gran cantidad de material audiovisual que hasta ese momento se había almacenado en nuestra base de datos.

Consideramos entonces que la publicidad televisiva ha sido tratada de forma tangencial por parte de la psicología social. Al incluir los mensajes publicitarios en los procesos de persuasión se les resta a los primeros su distintividad en el marco de los procesos de comunicación de masas, dejando además en un segundo término tanto su estructura como la posible interrelación existente entre el contenido de los mensajes y los factores psicosociales que intervienen en su recepción. Ésa era una de las razones por las que pensábamos que, dadas las posibilidades materiales que nos brindaba la investigación "matriz" que estábamos llevando a cabo, tratarla en una tesis doctoral podía resultar de cierto interés. A este primer momento de tanteo investigador se le sumó una amplia revisión bibliográfica a partir de la cual logramos conocer los rasgos esenciales de la publicidad televisiva, tratando siempre de extraer de ella los aspectos más relevantes para la psicología social. Ése fue nuestro primer contacto con el objeto de estudio de esta tesis doctoral, tras lo cual decidimos centrar nuestra atención en las representaciones imaginarias publicitarias, por las siguientes razones.

La inversión publicitaria en España durante el año 2007 supuso 16.108 millones de euros, de los cuales el 43,4% – esto es, 7.983,6 millones de euros – fue a parar al medio televisivo. Los datos económicos referentes a las cantidades invertidas en publicidad televisiva son relevantes en varios sentidos. En primer lugar, muestran la más que significativa participación de ésta en la inversión publicitaria nacional. En segundo lugar, la inversión publicitaria en televisión muestra la relevancia que los spots televisivos tienen en el medio: la publicidad financia las cadenas de televisión, ya sean éstas privadas o públicas, cuyos ingresos dependen única y exclusivamente del aporte económico procedente del sistema publicitario. En tercer lugar, los datos económicos ponen de manifiesto la presencia de los spots televisivos en la vida cotidiana de los individuos.

Un estudio realizado por la Organización de Consumidores y Usuarios[2] en el mes de abril de 2008 revela que en algunos casos el tiempo de emisión publicitaria sobrepasa el 20% del tiempo de emisión total, lo que equivale a más de cuatro horas de emisión publicitaria por día y cadena. En este sentido, numerosos autores e investigaciones ponen de manifiesto que la publicidad televisiva, dada su presencia, instaura modas, cambia actitudes, crea estereotipos nuevos o consolida los antiguos, y modifica la percepción que de la realidad social tienen los individuos. A escala internacional, el sistema publicitario ha pasado de ser un agente marginal en la economía a convertirse en uno de los principales pilares sobre los que se asienta la sociedad de consumo.

[1] *La violencia en televisión y su legitimación por parte de los espectadores,* referencia SEJ2004-07129, proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

[2] "Uno de cada 4 minutos son anuncios", en *OCU compra maestra,* septiembre de 2008, páginas 28-32.

El individuo occidental percibe cada día 800 palabras, 2000 imágenes y 20000 estímulos visuales relativos a 500 marcas. A esto hay que agregar los 300 a 1000 mensajes comerciales a los que nos hallamos expuestos, como media, a diario. Fruto de esa presencia excesiva de los spots publicitarios en las emisiones televisivas es la complejidad creciente de los mensajes en ellos contenidos. La estrategia publicitaria, debido a la sobreabundancia de mensajes, busca impactar a los espectadores utilizando recursos complejos que apelan a instancias inmateriales de los productos, ligados éstos a gratificaciones de orden simbólico e imaginario del consumidor, condensado todo ello en la brevedad fílmica de los spots, que raramente alcanzan una duración de veinte segundos. Los objetos, por tanto, dejan de ser tales para convertirse en vehículos a través de los cuales los individuos logran obtener vivencias y experiencias satisfactorias que remiten a instancias simbólicas. La autoestima, el éxito tanto social como profesional y sexual, el estatus, la admiración ajena, son sólo algunos de los valores que se pueden apreciar en el visionado de los anuncios. De ahí que la dimensión imaginaria de los objetos, así como la que dimana del propio acto de consumo, se hayan revelado pieza fundamental de la argumentación publicitaria.

En este sentido los mensajes publicitarios, siguiendo una evolución que los ha llevado de lo meramente informativo y descriptivo a lo simbólico e imaginario, inciden no sólo en las atribuciones simbólicas ligadas a los objetos, sino además en las posibles gratificaciones que experimenta el consumidor que los adquiere. La densidad argumental de los mensajes es la consecuencia más evidente de un sistema social complejo en el que tanto las relaciones de los individuos entre sí como las de éstos con los objetos que consumen se inscriben en un tejido simbólico e imaginario del que el consumo forma parte constitutiva.

Los imaginarios sociales

En síntesis, este trabajo doctoral se propone analizar desde una perspectiva psicosociológica los imaginarios sociales que se hallan inscritos en la densa red de significados de los spots publicitarios televisivos emitidos en España durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo del año 2007.

La complejidad de nuestro objeto de estudio, así como la inconmensurable producción científica que se ha llevado a cabo en relación con el análisis de la publicidad desde las disciplinas afines a la psicología social, nos ha llevado a plantear un modelo teórico y metodológico multidisciplinar en el análisis de las representaciones imaginarias de naturaleza publicitaria. Al carecer de enfoques y teorías psicosociales concretas que cumplan rendida cuenta del fenómeno publicitario, así como de sus representaciones imaginarias, hemos recogido lo que consideramos más valioso de otras perspectivas de pensamiento afines a la psicología social, entre las que se encuentran la semiótica de la imagen y el psicoanálisis, extendiendo e integrando sus contenidos a los específicos de nuestra disciplina.

Ahora bien, ¿qué entendemos por imaginario? ¿Por qué resulta interesante para la psicología social? ¿Cómo puede ser aplicado en el análisis de los spots publicitarios?

Piedra miliar de nuestra investigación, el concepto de imaginario ha sido elaborado por multitud de perspectivas teóricas y metodológicas, entre las que destacan la sociología, el psicoanálisis, la filosofía y la antropología cultural. Consideramos que la que más se adecua a una teoría psicosociológica del imaginario es la elaborada por el psicoanalista francés Jacques Lacan. Retomando algunas nociones de la psicología evolutiva francesa, Lacan establece una tripartición de la estructura psíquica de los

individuos, tripartición que es también extensible a la realidad social en la que viven. Distingue, en primer lugar, el orden de lo "real", encarnado en la esfera de lo inmediato, de lo más próximo al individuo. El orden de lo real es lo que los sujetos tienen ante sí, lo que les es dado, en lo que radica el sentido del universo simbólico e imaginario que forma parte de su vida social e individual.

El orden de lo "simbólico", de raigambre lingüística, permite a los individuos, a través del uso del lenguaje, adquirir una forma de conocimiento que, si bien difiere de la esfera de lo "real", les posibilita construir una representación, un modo comprensivo de asumir explicaciones del complejo mundo en que viven. Lo simbólico actúa a modo de agarradera conceptual, de epítome de lo percibido por los sentidos, dotando a las personas y a los objetos de una dimensión que los integra en el telar discursivo a través del cual el sujeto se conoce a sí mismo y a lo que le rodea.

Uno de los aspectos que hace distintiva la teoría lacaniana del imaginario es la importancia que en ella tiene la imagen como formadora de la personalidad de los individuos. Según esta teoría, antes de poseer la herramienta lingüística que le define como ser social, el sujeto convive con multitud de imágenes que integran y dan sentido a los órdenes real y simbólico. Las imágenes no sólo aportan significaciones a lo que percibimos sensorialmente, sino también a lo que sentimos, esto es, a nuestra estructura afectiva y emocional. La imagen constituye, siguiendo la teoría de Lacan, un elemento nuclear en los primeros años de existencia, y su importancia no va a cesar de aumentar en las posteriores etapas de la socialización de los individuos.

Es precisamente de ese cúmulo de imágenes que configura la realidad individual y social de los sujetos del que se deriva el orden de lo imaginario, que posee una doble vertiente: por un lado, la estrictamente personal, esto es, la que marca el desarrollo distintivo de cada sujeto particular; por otro lado, la social, condicionada por el trayecto sociohistórico del grupo en el que viven los sujetos y que constituye, en última instancia, el itinerario cronológico/temporal que toda imagen, y toda representación, poseen. El orden de lo imaginario está constituido por "imagos", definidas por Lacan como representaciones que aportan un sentido al individuo, a sus necesidades y deseos, así como al entorno social en el que se desarrolla su vida. Las imagos son, en esencia, condensaciones de sentido de imágenes que marcan los procesos de socialización de los sujetos, encarnadas después en el grupo social. Así, las primeras articulaciones del deseo de los individuos se hallan inscritas en la imago de la madre, de la familia, del padre, del hermano; los primeros miedos aportan contenido a la imago del coco, del lobo, de la soledad, del abandono; las emociones que experimentamos hacia los demás se hallan encarnadas en la imago del amor, de los celos, del odio. Toda esa constelación imaginaria define y sustenta la vida anímica y social de los individuos, y es esa sustancia imaginaria la que Lacan rastrea en las creaciones humanas para hallar una explicación de las razones profundas de su materialización y, por desplazamiento, de quienes han sido sus artífices.

La teoría lacaniana del imaginario cumple rendida cuenta de los dos niveles de explicación esenciales de nuestra disciplina. Por un lado, su conceptualización psicoanalítica explica el modo en que la imagen articula la personalidad de los individuos a través de las imágenes y de los órdenes de pensamiento implícitos en ellas; por el otro, explica los aspectos fundamentales del lecho social en el que se inscriben los sujetos. La imagen constituye así, en la teoría lacaniana, un "modo de conocimiento" del que hacen uso los individuos y es, por último, el "espejo" en el que podemos apreciar los reflejos de quienes han sido sus artífices, así como las peculiaridades psicosociales de quienes han de ser sus receptores. Por poner sólo un ejemplo, analizando las representaciones imaginarias presentes en las imágenes que

difunden los medios de comunicación entramos en contacto con la dimensión psicosocial de los sujetos que participan tanto en la emisión como en la recepción y codificación de los mensajes: deseos, carencias, experiencias de placer o frustración, proyecciones imaginarias de cualidades humanas hacia determinados objetos de consumo, todo ello nos habla de la capacidad que tiene la imagen de transmitir "imagos" esenciales cuya función última es captar la atención de los espectadores. La imagen publicitaria posee además una peculiaridad que la hace única en comparación con otras producciones audiovisuales: en apenas unos segundos el emisor de la comunicación visual trata de atraer hacia sí la atención del espectador, y utiliza técnicas de condensación y desplazamiento de sentido para que la presentación del producto se adecue a su estructura emocional y afectiva. Posicionando el producto como vehículo de realización imaginaria, el emisor de la comunicación publicitaria suele hacer uso de esas "imagos" que tan arraigadas están en los espectadores. Y esa es la razón primordial por la que la teoría lacaniana constituye, a nuestro entender, una herramienta analítica eficaz para el análisis de la estructura profunda de los anuncios, así como de sus dimensiones psicosociales.

La definición que más se acerca al concepto de representación imaginaria que hemos manejado a lo largo de este trabajo es la siguiente:

La representación imaginaria publicitaria es la manifestación del imaginario social en forma de imagos en la estructura icónica y argumental de los anuncios de naturaleza comercial. Dicha representación está sujeta a dos niveles de interpretación y análisis: por un lado, el nivel denotativo, de índole estructural, a partir del cual dilucidamos la relevancia del plano material de la imagen en la manifestación imaginaria que supone la representación; por otro lado, el nivel connotativo, que permite al investigador acceder a los significados de segundo rango de los mensajes, esto es, el sentido profundo de la representación imaginaria. La vertiente connotativa de los mensajes se muestra por medio de deslizamientos, de desplazamientos de sentido, dotando a los objetos o servicios publicitados de una dimensión simbólica e imaginaria que va más allá de su mera materialidad tangible. Por último, la representación imaginaria publicitaria en forma de imagos remite a las instancias profundas del imaginario del público espectador, imaginario construido, compartido y transmitido, de forma oral o escrita, a través de los procesos de socialización así como por el acervo cultural de las sociedades.

Consideramos que esta definición, si bien aproximativa al fenómeno de la representación imaginaria en los spots publicitarios, cubre sus aspectos esenciales:

En primer lugar, la naturaleza de la representación imaginaria es social y, más en concreto, psicosocial, ya que se construye, se comparte y se transmite por medio de los procesos de socialización y los relatos culturales.

En segundo lugar, la representación va más allá de lo cognitivo-lingüístico: cubre las instancias imaginarias del público espectador, materializándose en forma de "imagos" que condensan el sentido de las representaciones y lo desplazan hacia objetos o servicios de consumo.

Por último, el análisis de las representaciones imaginarias nos permite desvelar el sentido profundo de los mensajes, articulados en densas redes de sentido, convirtiéndose así en una herramienta válida que el analista tiene a su disposición en el estudio del imaginario social presente en los mensajes comerciales de naturaleza televisiva.

Todo ello aunado hace de la representación imaginaria un concepto útil y comprehensivo en el análisis de los imaginarios sociales presentes en los spots publicitarios televisivos.

La dimensión cuantitativa

Una vez elaborado el marco teórico de la investigación, acometimos la labor de aplicarlo en un corpus empírico compuesto por las emisiones televisivas almacenadas en nuestra base de datos. Para ello seleccionamos todos los spots presentes en ellas, siempre y cuando éstos aparecieran en toda su extensión, clasificándolos según su sector de actividad y cadena de emisión. De este modo, logramos reducir a un volumen manejable la gran cantidad de spots que contenía nuestra base de datos, momento a partir del cual comenzamos a seleccionar un spot de cada sector de actividad contenido en la clasificación. Los sectores de actividad mencionados cubren la totalidad de los spots que forman el material empírico, con lo que obtenemos una clasificación a la vez completa y sistemática de todos los anuncios emitidos en las más de 63 horas de emisión que conforman nuestro material empírico, reduciéndolos a un número razonable para el posterior análisis de contenido.

Esta es, en resumen, la clasificación de los spots contenidos en nuestra base de datos atendiendo al sector de actividad al que pertenecen:

Sector de actividad	Número de emisiones	Porcentaje
Alimentación	309	20,56%
Automóviles y equipamiento	112	7,45%
Bancos, aseguradoras y servicios	174	11,58%
Bebidas alcohólicas	38	2,53%
Bebidas sin alcohol	33	2,20%
Cine, música y ocio	66	4,39%
Cosméticos y perfumes	70	4,66%
Distribución	70	4,66%
Higiene, salud y productos farmacéuticos	141	9,38%
Juguetes	35	2,33%
Medios de comunicación y publicaciones	50	3,33%
Moda y complementos	32	2,13%
Muebles, bricolaje y electrodomésticos	54	3,59%
Política y campañas institucionales (ONG)	41	2,73%
Productos del hogar	64	4,26%
Telefonía, Internet, servicios y tecnología	146	9,71%
Transporte y turismo	42	2,79%

Sector de actividad	Número de emisiones	Porcentaje
Otros	26	1,72%
Total	**1503**	**100%**

Una vez realizada la clasificación atendiendo a los sectores de actividad a los que pertenece cada anuncio, hemos procedido a la elección de los spots que componen nuestra muestra analítica. Esta forma de proceder responde a dos razones indispensables para la claridad y sistematicidad del análisis. Por un lado, reducimos las 1503 emisiones publicitarias a un número fácilmente abarcable para el analista. Por el otro, esa sustanciosa reducción de la muestra analítica nos permite abordar su análisis desde una perspectiva metodológica que enfatiza los elementos de sentido del spot y nos ayuda a rastrear las representaciones imaginarias que en él se dan cita.

Sector de actividad	Producto
Alimentación	Crema de yogur Müller
Automóviles y equipamiento	Mercedes Clase C
Bancos, aseguradoras y servicios	Seguros Ocaso
Bebidas alcohólicas	Shandy Cruzcampo
Bebidas sin alcohol	Schweppes Spirit
Cine, música y ocio	El grito 2
Cosméticos y perfumes	Jean Paul Gaultier
Distribución	Vips
Higiene, salud y productos farmacéuticos	Corporación Dermoestética
Juguetes	PlayStation
Medios de comunicación y publicaciones	Telemadrid
Moda y complementos	El Corte Inglés
Muebles, bricolaje y electrodomésticos	Kibuc
Política y campañas institucionales (ONG)	Consejería de Inmigración Comunidad de Madrid
Productos del hogar	Ariel Sensaciones
Telefonía, Internet, servicios y tecnología	Vodafone
Transporte y turismo	Turismo de Madrid Comunidad de Madrid

La semiótica de la imagen

Para proceder al análisis de la estructura fílmica de los anuncios seleccionados hemos optado por una metodología semiológica que nos ha permitido diseccionar en sus partes constituyentes los contenidos fílmicos de los anuncios, relacionando así su estructura fundamental con la expresión de los imaginarios sociales en ellos contenidos, siguiendo las siguientes pautas de análisis:

En primer lugar, la descripción pormenorizada de cada anuncio, atendiendo a sus peculiaridades fílmicas y estructurales. La descripción se apoya en la captura de instantáneas de los fotogramas más relevantes del spot en los que se pone de manifiesto el uso de las representaciones imaginarias.

En segundo lugar, el análisis del mensaje plástico, o eje denotativo del discurso, atendiendo a las siguientes variables: el plano (que incluye la perspectiva, el fuera de campo, el enfoque y el encuadre); la luz y color; el sonido; el movimiento y, por último, las formas.

En tercer lugar, el análisis del mensaje icónico, o eje connotativo del discurso, en el que se condensan las representaciones imaginarias de las que ha hecho uso el emisor de la comunicación publicitaria.

Por último, el análisis del mensaje lingüístico, que está compuesto por los textos escritos, los mensajes orales y los eslóganes.

Resultados

En síntesis, los resultados de la investigación constatan que todos los anuncios seleccionados contienen en su red de significados condensaciones y desplazamientos imaginarios que nos ayudan a comprender cuál es la retórica utilizada para manifestar las representaciones imaginarias como técnica de comunicación y, en consecuencia, como estrategia de atracción del público espectador. Todos ellos han sido cuidadosamente elaborados, plano a plano, secuencia a secuencia, para suscitar en el espectador sensaciones y emociones que remiten a sus imagos primordiales. La versatilidad de la utilización de las representaciones imaginarias se hace patente en el hecho de que en todos los sectores de actividad se han hallado anuncios que las contenían en su estructura fílmica: desde los sectores de actividad presumiblemente menos proclives al uso de las representaciones imaginarias –como pueden ser los de alimentación, distribución, productos del hogar, o juguetes– hasta aquellos que se particularizan por una mayor elaboración de los spots promocionales de sus productos –como son los sectores de actividad automóviles, cosméticos y perfumes–, todo lo cual nos lleva a concluir que el uso de las representaciones imaginarias es una estrategia de comunicación que impregna a muchos géneros de spots diferentes, desde los supuestamente informativos hasta los que se recrean en la exhibición estética de actores y productos, lo que hace de nuestras herramientas analíticas un método eficaz para rastrear las representaciones imaginarias en todas las formas de comunicación que los spots adoptan.

Del análisis empírico de los anuncios se desprende una latente homogeneidad en algunos de sus elementos fílmicos y argumentativos esenciales. Si bien es cierto que aspectos tales como la estructura icónica, el hilo narrativo, la realización plástica o la puesta en escena de los personajes, muestran una gran variedad de formas de presentación, también lo es el hecho de que subyace en los anuncios una línea de argumentación cardinal que podemos considerar que les es común. Dicha homogeneidad fílmica y argumentativa es aún mayor si consideramos que los anuncios están constituidos por tres elementos fundamentales que sirven de patrón a las realizaciones audiovisuales publicitarias: en primer

lugar, la falta o la carencia del objeto o servicio publicitado, dotado este último de atributos que van más allá de su materialidad concreta y tangible; en segundo lugar, el deseo de adquisición por parte del sujeto desprovisto del objeto; y, por último, el goce que reporta el acto del consumo, goce que escapa generalmente del juicio racional del espectador, puesto que va más allá de lo que el objeto o servicio propone, quedando éste dotado de un aura de irrealidad que escapa de la propuesta fílmica del anunciante para inscribirse en lo que hemos denominado imaginarios sociales. Estos tres elementos, cuya presencia es patente en los anuncios analizados, destilan la esencia de la comunicación publicitaria: el anunciante propone al espectador y potencial consumidor una falta cuya causa más inmediata es su carencia material, carencia motivada en último término por el producto o servicio publicitado, instando así a un deseo de adquisición que sólo se satisface tras el acto de compra y consumo. El anuncio así concebido es entonces una suerte de mosaico de faltas, carencias, deseos y goces que están presentes en el magma que constituye los imaginarios sociales, trasvasados y desplazados hacia objetos de deseo materializados, en última instancia, como agentes de completud imaginaria al alcance del consumidor.

Por último, la condensación y desplazamiento de símbolos hacia el producto publicitado, ya sea éste concreto o abstracto, ha resultado ser una práctica habitual observada en los anuncios analizados. Podemos concluir, por tanto, que el valor simbólico e imaginario de los productos y servicios publicitados constituye una herramienta publicitaria de primer orden.

El psicoanálisis lacaniano, aunado a la perspectiva semiológica, ha dado cumplida respuesta a los interrogantes que planteábamos al comienzo de esta investigación. En primer lugar, hemos rastreado la presencia de los imaginarios sociales en los spots analizados, constatando así que supone una práctica habitual en la esfera de la creatividad publicitaria. En segundo lugar, los procesos de identificación se han revelado como identificaciones imaginarias y proyecciones simbólicas hacia nociones tales como la falta, el deseo y su satisfacción por medio de agentes sustitutivos. Si bien es cierto que estos elementos constitutivos de la imagen publicitaria resultan patentes en los anuncios por razones de pragmatismo y efectividad comercial, podemos aventurar la hipótesis de que también se encuentran presentes en el "magma" audiovisual de las sociedades postmodernas, por la sencilla razón a la que aludíamos antes: en mayor o menor medida, la función del mensaje, aderezado con todo el repertorio escénico y artístico requerido, es crear un vínculo entre el espectador y la imagen, y dicho vínculo se establece a través de representaciones imaginarias de fuerte raigambre en el público espectador. De ahí el uso de imágenes primordiales, símbolos, giros discursivos e icónicos que hacen los emisores de las comunicaciones audiovisuales.

Consideramos que el análisis de las representaciones imaginarias aquí esbozado puede ser de utilidad para futuras investigaciones, ya que podría abordarse desde una perspectiva estrictamente psicosociológica. Creemos que el modelo propuesto incluye de forma satisfactoria el fenómeno poliédrico de la imagen en el bagaje teórico de la psicología social. El concepto de representación imaginaria publicitaria nos ha aportado información relevante acerca de cómo son elaborados los mensajes publicitarios, así de cómo son concebidos los receptores de la comunicación audiovisual. Por último, la aplicación del modelo propuesto no es distintiva del fenómeno publicitario: pensamos que puede abarcar fenómenos tan variopintos como las producciones audiovisuales o artísticas, ya sean éstas literarias, escultóricas, o incluso pictóricas, lo que supondría una interesante apertura del horizonte teórico, metodológico y epistemológico de la psicología social.

Formato de citación

Almagro, Andrés (2010). La imagen del deseo. Análisis psicosocial de las representaciones imaginarias en el spot publicitario. *Athenea Digital*, 17, 297-306. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/704.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia

Emociones y Lenguaje

Emotions and Language

Simone Belli

Universitat Autònoma de Barcelona

simone.belli@uab.cat

Resumen

El propósito y objetivo principal de ésta tesis doctoral consiste en entender por qué las emociones tienen una fuerte relación con el lenguaje, y cómo es posible expresar estas emociones a través del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Después de haber realizado una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema de la relación entre emociones y lenguaje, y la relación entre emociones y TIC, nos hemos centrado en la consolidación de nuestro marco teórico y en la elaboración de una metodología *ad hoc* que nos ha servido para el análisis de nuestras entrevistas hechas a usuarios de locutorios y cibercafés en las ciudades de Barcelona, Manchester y Milán.

Palabras clave: Emociones; Lenguaje; Performance; Tecnociencia; TIC

Abstract

The purpose and objective of this dissertation is to understand why emotions have a strong relationship with language, and how it is possible to express these emotions through the use of Information Technology and Communication (ICT).

We have completed an exhaustive review of the literature on the subject of the relationship between emotions and language, and the relationship between emotions and ICT. Later we have focused on consolidating our theoretical framework and the development of an "ad hoc" methodology that has served us for the analysis of our interviews with users of call centers and cybercafes in the cities of Barcelona, Manchester and Milan.

Keywords: *Emotions; Language; Performance; Technoscience; ICT*

Objetivos y estructura de la Tesis

¿Qué es la tristeza?, ¿Qué es la ira?, ¿Qué es el miedo?, ¿Son sólo conceptos o remiten a "algo más"? Está fuera de duda que tristeza, ira y miedo aluden a emociones. Por lo general, suele considerarse que las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que se recubren de lenguaje para expresarlas, siendo considerada esa expresión como irracional y subjetiva. Es decir, primero sentimos en el cuerpo lo que más tarde sale por nuestras bocas en forma de un discurso que, en cierto modo, se opone a la razón. De las emociones también se dice que se gestan en el inconsciente y no en la voluntad, que son más espontáneas que artificiales, que son más "sentidas" que "pensadas". En ocasiones, se las mezcla con conductas consideradas racionales, o cuyo estatus existencial pertenece al orden de lo no-emotivo y, contemporáneamente, se viene cuestionando su carácter de exclusivo proceso interno o mental para pasar a concebirlas como construcciones sociales de naturaleza fundamentalmente discursiva.

Durante más de cien años las emociones han sido objeto de estudio de varias disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales tales como la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Lingüística y la Psicología.

En cuanto a la Psicología social de la emoción, buena parte de sus perspectivas han mostrado que los procesos, los determinantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción a través del lenguaje.

El propósito y objetivo principal de ésta tesis doctoral consiste en entender por qué las emociones tienen una fuerte relación con el lenguaje, y cómo es posible expresar estas emociones a través del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Después de haber realizado una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema de la relación entre emociones y lenguaje, y la relación entre emociones y TIC, nos hemos centrado en la consolidación de nuestro marco teórico y en la elaboración de una metodología *ad hoc* que nos ha servido para el análisis de nuestras entrevistas hechas a usuarios de locutorios y *cibercafés* en las ciudades de Barcelona, Manchester y Milán.

Con estas premisas se ha encauzado la investigación que fundamenta las diferentes aportaciones de esta Tesis doctoral. Ha sido a partir de ellas que se han estructurado y compuesto cuatro artículos de investigación, cada uno de los cuales, aisladamente y por sí mismo, tiene pleno sentido e independencia. No obstante, esta Tesis doctoral sigue una línea argumental que conecta los diferentes textos a través de la misma matriz de investigación dotándolos de unidad. Combinando esta independencia y unidad, pero en aras de favorecer la continuidad de la lectura, la Tesis ha sido pautada según cuatros capítulos específicos, cuyos títulos respetan el título original de cada artículo de investigación:

1. El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual,

2. *The construction of an emotion (love) and its relationship with language: A review and discussion of an important area of Social Sciences*,

3. Educación y sexualidad en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sexo y emociones delante de una pantalla plana, y

4. *Emotions in Technoscience: the performance of velocity*.

Metodología

En los últimos años la investigación postconstruccionista (Íñiguez, 2005) ha contribuido de manera decisiva al estudio de las emociones, articulando los análisis mediante el recurso al proceso de la performatividad, que permite dar cuenta, como sostiene Judith Butler (1993), de que la construcción de las emociones es un procedimiento abierto a constantes transformaciones y redefiniciones (Butler, 1997).

Un ámbito privilegiado donde se aprecia la conexión entre emociones y lenguaje, tal y como se desprende de las investigaciones realizadas, se manifiesta de forma singular en la tecnociencia. En efecto, de los estudios se desprende la aparición de nuevas emociones, o diferentes maneras de denominar las emociones “manejadas” en el ámbito tecnocientífico. Debido al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), consideradas desde la perspectiva de las emociones, podemos observar cómo confluyen algunos de los intereses comunes de filósofos, epistemólogos y psicólogos embarcados en el proyecto de la máquina afectiva (Michael, 2000, 2006), mediante el recurso a constructos como *cyborg* y *techno-disembodiment* (Haraway, 1995) o, simplemente, en la noción de *disclosure*, fenómeno éste difuso de lo que significa expresar emociones a través de un pantalla.

A través de nuestras investigaciones sobre el uso de las TIC que hacen los usuarios de locutorios y *cibercafés*, hemos mostrado cómo estas tecnologías son fundamentales en la vida cotidiana de cada individuo. Cada vez es más sencillo el acceso de los ciudadanos a las TIC, gracias a la existencia de diferentes espacios públicos que permiten su uso. Estos lugares van destacando, al igual que las TIC, por su presencia habitual y en alza en nuestros escenarios urbanos. En el contexto de los locutorios, hay prácticas que son una elección continua y cotidiana, que tienen una función importante y esencial para la vida social y la relación con los demás: la utilización humana y social del espacio, que nosotros consideramos como un espacio construido a través de la *performance* emocional.

El énfasis se ha puesto en el análisis de las emociones relacionadas con el uso de estas tecnologías en estos espacios específicos. Específicamente, desarrollando la indagación mediante el proceso *performance*, exploramos cómo el habla crea una necesidad de construir emociones particulares que no

existían antes de su *performance*. Estos actos o “fabricaciones” se consideran naturales a través de su ejecución repetida en el tiempo y en el conjunto de las múltiples interacciones sociales cotidianas.

Para poder interpretar esta *performance* en los discursos, utilizamos una "herramienta" *ad hoc*. Concretamente, el *Membership Categorization Analysis* (MCA), tal y como lo entiende la Escuela de Manchester (Leudar, 1995, 1998). La particularidad en la utilización del MCA estriba en reconocer en las emociones una variación y un cambio continuos en el lenguaje, una iteración constante y progresiva. Es decir, una *performance*. Con esta particular simbiosis parece abrirse una nueva área de estudios entre las emociones y las TIC, entendiendo la emoción como un constructo simbólico que encuentra en el lenguaje su mejor expresión.

La disclosure

Una muestra de la fecundidad de esta línea de investigación se desprende de los resultados del análisis de las entrevistas que hemos realizado para nuestra investigación. Tratamos nuevos conceptos, ámbitos innovadores, que nos ayudan a comprender el tema de las emociones en las nuevas tecnologías. Uno de los aspectos recurrentes que hemos encontrado a lo largo del análisis de las entrevistas es la *disclosure*; es decir, la revelación o exposición de intimidades.

El filtro que supone la pantalla sobre nuestro cuerpo, el hecho que nos permita controlar hasta niveles insospechados la información de qué queremos transmitir (es decir, el control casi total sobre la impresión que damos a los otros), podría hacernos creer que nos dirigimos a un mundo centrado en el engaño y el ocultamiento. Paradójicamente, esto no es así, sino que ocurre lo contrario. La tranquilidad que nos da esta posibilidad de control actúa de forma inversa a la prevista, nos permite *performar* nuestra honestidad y sinceridad. Permite que entre en escena la *disclosure*, es decir, el revelarnos, el abrirnos al otro con tranquilidad, sin correr el riesgo de que un tartamudeo, un pequeño defecto del que nos avergonzamos o un rubor inoportuno vengan a romper nuestra relación incipiente.

Mediante la *disclosure* hemos abordado la manifestación de las emociones durante la interacción mediante nuevas tecnologías y, más en concreto, el estudio de la sexualidad. Hemos visto cómo la *disclosure* permite a los usuarios de las nuevas tecnologías presentarse, mostrarse y exponerse ante otras personas con mayor serenidad que si el encuentro fuese cara a cara. En efecto, la pantalla constituye una especie de tamiz que se interpone entre los cuerpos de los interactuantes posibilitando la modulación de la gestión de impresiones y administrando cuánta y de qué forma se proporciona la información. Podría pensarse que ésta actuación poco tiene que ver con las emociones o que, incluso, estaríamos ante un manejo de las impresiones y de las emociones impostado. Sin embargo, aunque resulte chocante, no son artimañas, fraudes o desfiguraciones lo que conforma las actuaciones sino que, por el contrario, la despreocupación que supone el saber qué se puede incidir sobre la situación de interacción, revierte sobre una *performance* de la honradez y la franqueza.

La performance de la velocidad

Del análisis de las entrevistas se ha podido desprender una categoría de pertenencia totalmente novedosa y, por tanto, definida según nuevos criterios emocionales, construida a través del lenguaje por parte de usuarios de nuevas tecnologías: la velocidad como *performance* emocional primaria. Se trata de una categoría producida por el discurso que se corresponde con el desarrollo de la tecnociencia en las Ciencias Sociales y que ha podido ser enfocada mediante los conceptos de *cyborg* (Haraway, 1995) y de mutante (Baricco, 2008).

Ambos conceptos nos ayudan a entender por qué la relación entre individuo y máquina se convierte en una extensión del mismo individuo creada a través de la *performance* discursiva. Es por esta razón que entendemos este uso como una extensión del propio cuerpo, según el concepto de *cyborg* de Haraway, pero siempre construido a través del lenguaje. Ya que la relación o conflicto entre individuo y sociedad, a través del uso de las TIC, se crea bajo la *performance* del discurso; se produce una iteración continua por parte de los usuarios de estas nuevas tecnologías para relacionarse con los demás.

La “velocidad” está vinculada al uso de las tecnologías y sus características principales son la sencillez, la rapidez y la efectividad. Asimismo, junto a éstas características es imprescindible colocar otra que posee un carácter definitorio y que da cuenta, precisamente, de que la “velocidad” es una *performance* emocional y no una mera magnitud física. En efecto, la “velocidad” debe entenderse como encarnada en la figura de un *cyborg*, en la medida en que las nuevas tecnologías constituyen una extensión del propio cuerpo. No obstante, pese a que la figura del *cyborg* suele aparecer asociada a lo *unemotional* y a la frialdad que inspiran las máquinas, lo cierto es que la *performance* de la velocidad, actúa transformando al usuario de las nuevas tecnologías en un mutante ya que los dispositivos tecnológicos son metabolizados para añadirse a su cuerpo como si fuesen otros órganos que también lo constituyen.

Aunque pueda parecer forzada la analogía que hemos establecido entre nuevas tecnologías y nuevos órganos corporales, creemos que la vida cotidiana ofrece un sinnúmero de ejemplos y de situaciones donde los dispositivos tecnológicos son inseparables y constitutivos de las relaciones. De hecho, los dispositivos tecnológicos cada vez son menos identificados como máquinas que como medio de relación y, en consecuencia, íntimamente ligado a las *performances* emocionales.

Conclusiones

En los distintos textos que componen la investigación, el elemento vertebrador ha sido la íntima relación que las emociones mantienen con el lenguaje y cómo, a través de éste, las emociones se expresan. Asimismo, hemos puesto el acento en la dimensión social de las emociones subrayando que, expresar emociones implica compartir algo con los demás o, tal y como lo expresa Björn Larsson (1997:32), *"mettre quelque chose en commun"*.

Las investigaciones desarrolladas bajo una perspectiva postconstruccionista nos han resultado de gran utilidad. Mediante el manejo del concepto de *performance* emocional, hemos dirigido nuestra atención y analizado la expresión de las emociones y sus transformaciones en el discurso. El constructo de *performance* emocional constituye otra de las líneas argumentales que sostienen nuestro trabajo y conforman parte de su marco teórico.

Expresar emociones supone participar con y en la vida de las personas con las que nos relacionamos. Es decir, concurrir en escenarios, tanto familiares como desconocidos, pero siempre atravesados por los vaivenes relacionados y, por ello, fuertemente condicionados por la inestabilidad. Las emociones, como proceso social, también están constituidas por la inestabilidad y están sometidas a una necesidad de definición permanente, evolucionando incesantemente y desarrollándose en un proceso de iterativo mediante el lenguaje. Todo ello ha quedado plasmado de una manera más concreta en el segundo texto que configura esta Tesis, cuando al analizar la *performance* emocional del amor pudimos mostrar cómo se modifica a través de un proceso histórico-discursivo.

En efecto, el constante proceso de iteración a través del lenguaje, provoca que las emociones broten y/o dejen de existir, haciendo que algunas desaparezcan o caigan en el olvido y que surjan otras nuevas como es el caso de la que, en esta investigación, hemos denominado “velocidad” y que ha sido identificada mediante las indagaciones que hemos realizado. Con independencia de éste hallazgo, la conclusión más importante que se debe desprender de nuestros estudios, es que resulta imprescindible estudiar las emociones en su constante devenir en los discursos cotidianos.

Éste devenir y su constante evolución en los discursos cotidianos encuentra en la tecnociencia una superficie privilegiada tanto para el estudio de las emociones como para acceder a nuevas expresiones emocionales y a la emergencia de emociones inéditas y desconocidas. En este sentido, conceptos como *techno-disembodiment*, *máquina-afectiva o disclosure* constituyen constructos que suministran puntos de partida y tienden líneas de inteligibilidad para estudiar la tecnociencia y su imbricación con las emociones. En el tercer texto de la Tesis nos hemos detenido en el concepto de *disclosure*, tanto por la potencia heurística que depara como por la utilidad manifiesta que, como deseamos haber mostrado, se revela en el análisis del amor en el ámbito de la tecnociencia.

No resulta aventurado afirmar que, utilizando las nuevas tecnologías, se manifiestan y vehiculan una inaudita variedad de emociones en las comunicaciones que establecemos con otras personas. La gama de emociones que se pueden expresar, pese a su disparidad (amor, felicidad, aburrimiento, enfado, etc.),

comparten un aspecto común: sólo nos resultan accesibles mediante el lenguaje. El lenguaje en su relación con la tecnociencia, permite el estudio de la *performance* emocional. En la investigación que hemos conducido mediante la realización de entrevistas, hemos podido mostrar cómo asomaban y se expresaban la *disclosure* y la velocidad.

Nadie pone en duda actualmente que el uso de las nuevas tecnologías comporta el acceso a nuevas experiencias. Sin embargo, lo que ya no resulta evidente es, si al referirnos a experiencias, todos estamos aludiendo a lo mismo o incorporamos las mismas dimensiones. En efecto, en los distintos trabajos que componen esta Tesis hemos intentado clarificar que, cuando hablamos de experiencias en relación con las nuevas tecnologías, no sólo incluimos las experiencias exclusivamente intelectuales o cognitivas sino que, de manera destacada, deben incorporarse también las experiencias emocionales. Ello es así porque, como ya hemos dicho reiteradamente, el ámbito de las nuevas tecnologías es un campo donde están irrumpiendo nuevas emociones que requieren ser analizadas y comprendidas. Se trata de emociones inseparablemente unidas al uso de los dispositivos tecnológicos, cada vez más presentes en todas las esferas de nuestra vida.

Para finalizar, quisiéramos compartir una breve reflexión. Es obvio que la irrupción de las tecnologías en nuestra sociedad ha hecho que los seres humanos no seamos quienes éramos, ni que nuestras maneras de relacionarnos actualmente hayan experimentado enormes y sensibles transformaciones. Sin embargo, que haya cambiado nuestro mundo, nuestras relaciones y nosotros mismos no es responsabilidad de la tecnología. Por el contrario, no son las tecnologías las que han traído los cambios, sino que hemos sidos los seres humanos los principales artífices del cambio. Dicho sintéticamente, los seres humanos cambiamos primero convirtiéndonos en individuos móviles y flexibles y han sido éstas trasformaciones las que impulsaron la construcción de estas máquinas de relación que son las nuevas tecnologías.

Cuando irrumpieron las nuevas tecnologías en nuestra sociedad, ésta ya había cambiado y estaba en disposición de incorporarlas a su funcionamiento. Con todo, la tecnología es mucho más que un conjunto de máquinas y dispositivos. En efecto, como todo producto social, las tecnologías revierten sobre la sociedad de modo que actúan construyendo formas vitales y existenciales novedosas que, no sólo, reclaman nuestra incorporación a ellas, sino que suponen nuevos desafíos para la investigación. Como hemos intentado mostrar a lo largo de este trabajo, las emociones son uno de estos desafíos.

Referencias

Baricco, Alessandro (2008). *Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Butler, Judith (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London: Routledge.

Butler, Judith (1997). *Excitable speech: A politics of the performative.* London: Routledge.

Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Íñiguez, Lupicinio (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología social de la era 'post-construccionista'. *Athenea Digital 8,* 24-60. Extraído el 25-09-2007 de http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/235/235

Larsson, Björn. (1997). *Le bon sens commun*. Lund: Lund Univ. Pr.

Leudar, Ivan (1995). Reporting political arguments. En Van Eemeren, (Eds.), *Reconstruction and Application: Proceedings of the Third Conference on Argumentation*, *vol. 3,* (42-59). Amsterdam: Sic Sat.

Leudar, Ivan (1998). Who is Martin McGuiness 1: On contextualizing reported political talk. *Dialogue Analysis*, *6*, 217-224.

Michael, Mike (Ed.). (2000). *Reconnecting culture, technology and nature: From society to heterogeneity*. London: Routledge.

Michael, Mike (2006). *Technoscience and everyday life: The complex simplicities of the mundane.* New York: Open University Press.

Formato de citación

Belli, Simone (2010). Emociones y Lenguaje. *Athenea Digital*, 17, 307-312. Disponible en http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/714.

SOME RIGHTS RESERVED

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons*.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.
No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Resumen de licencia - Texto completo de la licencia