

Lenguaje, ideología y poder

María Bethencourt Emanuele Amodio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.2



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje, ideología y poder

María Bethencourt Emanuele Amodio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.2



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

410

BET

Lenguaje, ideología y poder.

María Bethencourt y Emanuele Amodio

Caracas: IESALC UNESCO, 2006.

21,5 X 19 cm.

Lenguaje y Vida Cotidiana, Lenguaje
y Poder, Ideología y Discurso.

Cuando yo uso una palabra -dijo Humpty Dumpty en tono despectivo- esa palabra significa exactamente lo que yo decidí que signifique... Ni más ni menos.

La cuestión es -dijo Alicia- si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

La cuestión es -dijo Humpty Dumpty- saber quien es el amo aquí. Eso es todo.

*Lewis Carrol
A través del espejo*

Esta serie constituye una iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF), desarrollada con el propósito de apoyar los conocimientos docentes sobre aspectos fundamentales del lenguaje y la comunicación.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiendo a estas organizaciones.

Equipo de coordinación editorial

María Bethencourt
Emanuele Amodio

Serie: Desarrollo del lenguaje y la comunicación

Título: Lenguaje, ideología y Poder

Autor: María Bethencourt y Emanuele Amodio

Diseño, diagramación e ilustraciones: Lucía Borjas y William Estany

Ilustración de portada: William Estany

Corrección de textos: María Bethencourt y Roberto Conda

IESALC UNESCO

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán.

Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.

Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20

Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27

Fax Dirección / Director's Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39

E-mail: iesalc@unesco.org.ve

Deposito Legal:

lf 204 2006 370 1277

Caracas, Marzo, 2005

Índice

Presentación	9
Introducción	13
1. Lenguaje y vida cotidiana	15
1.1. La vida cotidiana como realidad construida e interpretada	15
1.2. El lenguaje en la comprensión y aprehensión de la estructura de la vida cotidiana	19
a. La dimensión simbólica	19
b. La dimensión de los otros	23
c. La dimensión espacial y material	28
d. La dimensión temporal	36
2. Lenguaje, sociedad y poder	41
2.1. Relaciones sociales y relaciones de poder	41
2.2. Lenguaje y formas de poder	47
a. El poder como potencia	47
b. El poder institucionalizado	53
c. El poder difuso	60

3. Ideología y discurso.....	65
3.1 ¿Qué es el discurso?.....	66
a. Los enunciados	67
b. Las unidades del discurso	68
c. Las formaciones y prácticas discursivas	70
Conclusiones	75
Glosario	79
Bibliografía comentada	83
Bibliografía	89

Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso

de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas ca-

paces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y transmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüística y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla “conocible” mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio
Editores
Caracas, 2006

Introducción

El lenguaje sirve principalmente para comunicar mensajes entre los individuos de cualquier sociedad, siempre y cuando tales mensajes sean transmitidos dentro de un contexto cultural donde cada uno de sus miembros comparte los mismos códigos para hacerse entender entre sí. Ciertamente, una de las funciones del lenguaje es esa. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el acto comunicativo conlleva una serie de otras funciones, entre las que está la de establecer diversos modos de significar las relaciones entre los individuos, los grupos y las sociedades.

El modo de significar las relaciones crea un entramado de vínculos que terminan por configurar una determinada estructura social, que rige la vida de las personas en todo momento y lugar. Por ello, el lenguaje constituye una condición esencial para la reproducción de la sociedad, para el sostenimiento de sus relaciones y estructuras. Si esto es así, cabe preguntarse por la neutralidad del lenguaje o por la neutralidad de los sujetos que lo utilizan. Sabemos que las estructuras sociales y las relaciones entre las personas obedecen a procesos históricos construidos por las sociedades a partir de su cultura, pero también, a partir de fuertes pugnas internas

por el control y el poder de unos grupos sobre otros. Quienes resulten vencedores de los diversos conflictos producidos entre individuos o grupos, terminan por imponer sus visiones y sus maneras de entender el comportamiento social en general. En este contexto, el lenguaje se convierte en un arma inestimable, tanto para obtener el poder, como para convencer a la población de su legitimidad.

Detrás de cada gesto, de cada palabra, de cada manera de movernos en el espacio y en el tiempo, existen creencias e intencionalidades profundas que condicionan nuestra conciencia del mundo y nuestras maneras de actuar en él, para cambiarlo o para mantenerlo tal cual lo apreciamos. Esto implica que son las palabras, y sus articulaciones en discursos e ideas, las que construyen la realidad social, siendo así necesario prestar una mayor atención a lo que se dice y a su forma práctica de concretarse, desentrañando los poderes que subyacen y las formas ideológicas que orientan el pensamiento y la acción de personas y grupos.

Este es el propósito de este libro, brindar a los educadores una serie de herramientas conceptuales que permitan realizar una lectura profunda de las realidades sociales, desde la manipulación de las palabras y los discursos que en ella se realizan, hasta la conformación de la misma realidad. Como educadores estamos en la obligación de proporcionar instrumentos para que las generaciones futuras sean capaces de analizar y construir críticamente la realidad social que viven, comenzando por la interpretación de lo que se “dice” y del cómo se “habla” acerca de las cosas que preocupan o inquietan al ser humano.



1. Lenguaje y vida cotidiana

1.1. La vida cotidiana como realidad construida e interpretada

La realidad es aprehendida por los individuos en su *vida cotidiana* a través de los hechos que experimentan diariamente de manera tangible y evidente. Así, para las personas, los procesos que viven habitualmente durante sus momentos de vigilia constituyen lo que podemos llamar su *realidad sensible*: alimentarse a unas horas determinadas, prepararse para ir al trabajo, ocuparse de sus seres queridos, comprar el diario, encontrarse con sus amigos en un café, ir al mercado, asearse, visitar al médico, entre muchas otras actividades.

Estos acontecimientos de la vida cotidiana los convertimos en *rutinas ordenadas y automáticas*.¹ Se vuelven tan habituales para nosotros que, por lo general, actuamos sin pensar mucho en lo que hacemos y en las razones que determinan que una actividad se haga de una manera y no de otra. Basta que un extranjero, una persona ajena a nuestras costumbres culturales, nos pregunte el por qué de una determinada actividad, para quedar un poco perplejos sin saber a ciencia cierta qué explicación dar. Podemos llegar a decir: “así se ha hecho siempre” o “es mejor caminar porque el autobús tarda demasiado y el día está precioso”.

1. Berger, P. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 36-46.

Estos ejemplos sencillos nos sirven para concluir que la vida cotidiana se nos presenta de algún modo ya *construida*. Nacemos en un mundo social, cultural e históricamente estructurado e instituido. Posee un *orden* que nos es transmitido, más o menos conscientemente, mediante procesos de socialización desarrollados desde la infancia, que facilitan la aprehensión de los conocimientos necesarios para apropiarnos del mundo cotidiano sin sentirnos perdidos en él. Por ello, podemos decir que la vida cotidiana es una *realidad construida e interpretada* de antemano, ya que los seres humanos poseemos la facultad para *significar* todos los acontecimientos y las cosas que nos rodean. Atribuimos significados a tales acontecimientos y cosas porque nuestra psiquis necesita, a su vez, crear un contexto *equilibrado* que sirva de referencia para actuar y recrear el mundo de la vida cotidiana.

Los seres humanos no sabemos ni podemos vivir en el caos. Por ello, cuando se presenta alguna perturbación en el mundo de la vida cotidiana, rápidamente intentamos proporcionarle un sentido, la *objetivamos* mediante palabras, recurrimos a nuestra memoria en busca de datos conocidos sobre el problema, ensayamos algunas soluciones con tales datos (y otros que pueden aparecer repentinamente) para restaurar finalmente el fluir ordenado de la vida.²

2. Cf. Habermas, J. (1994): *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona: Gilli.

Durante este proceso de reacomodo de una situación inesperada o desconocida, experimentamos estados de angustia y desasosiego. Solo cuando logramos interpretar la perturbación y, con ello, aprehenderla y conocerla, logramos alcanzar la tranquilidad, aunque la perturbación haya producido infortunios o sufrimientos que, durante un tiempo, afectarán nuestro estado anímico y la vida cotidiana que nos era familiar con anterioridad. Estos procesos ocurren en todos los mundos cotidianos de las diferentes sociedades.

Podemos resumir lo explicado hasta ahora de la siguiente manera:

- a. Por ser la vida cotidiana una realidad construida e interpretada está coordinada por un conjunto de conocimientos (sentidos, saberes, significados) que orientan de manera coherente cada una de las acciones humanas, hasta lo que se siente y se dice. De allí que nada de lo que acontece en la vida cotidiana es arbitrario. Todo está, social, cultural e históricamente estructurado, con el objeto de crear un mundo ordenado lo suficientemente equilibrado como para ejecutar acciones automáticas que, como producto de una economía de esfuerzo físico y mental, garanticen el sostenimiento de las rutinas habituales de la vida co-

tidiana, así como la capacidad para enfrentar nuevos desafíos intelectuales y físicos de mayor envergadura, sin tener que decidir cada vez lo que tenemos que hacer.

- b. La actividad de interpretación de lo que acontece en la vida cotidiana es permanente, dado que la vida cotidiana está sometida constantemente a situaciones inesperadas y desconcertantes, que obligan a producir sucesivas explicaciones y nuevas acciones para restaurar el orden. En este sentido, podemos decir que, en el marco de la vida cotidiana, la producción de significados y de prácticas nuevas se cumple mediante una *relación dinámica* entre los fenómenos de la realidad y el pensamiento humano.

El lenguaje juega un papel fundamental en la realización de estos procesos. De hecho, ninguno de ellos sería posible sin la *facultad* humana para el lenguaje. El lenguaje representa esa parte “material” y “procesual” de lo que hemos llamado la capacidad humana para significar o, lo que es lo mismo, la capacidad humana para *simbolizar*. Es a través del lenguaje que los conocimientos (los significados y las interpretaciones de la vida cotidiana) se vuelven visibles, manipulables y, en consecuencia, comunicables. La realidad de la vida cotidiana es *aprehendida* porque somos capa-

ces de generar *signos* concretos (verbales, gestuales, icónicos), que organizados de una manera específica la representan, la dibujan, la nombran y le dan una forma con sentido.

La relación entre el pensamiento, los conocimientos y el lenguaje está fuertemente entrelazada. Por experiencia, comprobamos que lo que no se logra comunicar mediante el lenguaje no se conoce realmente. También resulta evidente que, mientras más se ensanchan nuestros lenguajes (verbales, gestuales y gráficos), más posibilidades tenemos de *objetivar* la realidad y actuar sobre ella, dado que nuestro pensamiento cuenta con mayores recursos *instrumentales* para producir los significados necesarios que permiten su comprensión, agrupándolos en sistemas coherentes de conocimientos y saberes. El sociólogo Pierre Bourdieu, ha definido en términos de *capital simbólico* al conjunto de sistemas de conocimientos y saberes construidos por una sociedad dada, siendo este capital tan importante para el desarrollo pleno de las personas y de los grupos sociales, como lo es el *capital económico o productivo*.³ Esta definición nos permite afirmar que, sobre todo en las sociedades estratificadas, el acceso a ese capital simbólico es diferenciado, dándose el caso de grupos desposeídos, en parte, de esta posibilidad.

3. Bourdieu, P. (2000): *Las cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 127-142.

El lenguaje es capaz de transformarse en un depósito lleno de grandes reservas de significados y de memorias de experiencias, que pueden preservarse a lo largo del tiempo y transmitirse a las generaciones venideras. De allí que el aprendizaje del lenguaje, o de los lenguajes, sea tan importante. Negarle esa herramienta a alguien es negarle su posibilidad de ser sujeto activo en su sociedad. Supone incluso negarle el conocimiento de sí mismo. Sabemos que hablar a otros y escuchar nuestras propias palabras nos permite interpretarnos mejor, conocer lo que sentimos, lo que nos pasa, lo que deseamos y el por qué, al mismo tiempo que nuestra propia subjetividad se hace accesible a los otros y viceversa. Como escriben Berger y Luckmann,

“La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”⁴.

Hasta aquí hemos explicado, muy brevemente, qué es la vida cotidiana, su realidad como realidad interpretada y la participación del lenguaje en tales procesos. Nos falta ahondar un poco más en todo ello. La realidad de la vida cotidiana resulta un tanto más compleja. Posee varios componentes y resulta interesante reflexionar cómo los procesos de producción de significados y de signos (lenguajes) hacen tangibles dichos componentes.

Guía de investigación

Educadores

Conversar y debatir las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué los grupos sociales e individuos necesitan construir rutinas automáticas?
- ¿Cómo surgen las rutinas automáticas y mediante qué procesos se adquieren?
- En este libro se ha planteado que la vida cotidiana constituye una realidad interpretada de antemano ¿Qué significados encierra esta afirmación? ¿Puede ser la vida cotidiana de las personas transformada? ¿Cómo se pudiera lograr este efecto? ¿Pueden citar algunos ejemplos?

4. Berger, P. y Luckmann, T. (1979): op.cit, p. 55.

1.2. El lenguaje en la comprensión y aprehensión de la estructura de la vida cotidiana

La realidad de la vida cotidiana la podemos descomponer en áreas o dimensiones. Existe una dimensión correspondiente a los *universos simbólicos*; otra asociada a las *relaciones con los otros* y, por último, algunas vinculadas al *mundo material* y a las nociones de *espacio* y *tiempo*. Todas estas áreas funcionan en la vida cotidiana como un todo integrado.

a. La dimensión simbólica

No todo lo que acontece en la vida cotidiana podemos interpretarlo fácilmente y de manera automática. Existen *zonas oscuras* dentro de la realidad y tenemos conciencia de ello (áreas que no han sido “nombradas”). Por ejemplo, los individuos se interrogan permanentemente sobre situaciones asociadas a la existencia y a la trascendencia: “¿Por qué existimos?” “¿Tendremos un fin?”, buscando obstinadamente darle un sentido a su propia vida y a lo desconocido. Ya vimos cómo solemos comportarnos cuando la “normalidad” de la vida cotidiana se ve afectada por un acontecimiento perturbador poco común. Por lo general, las situaciones que causan una mayor zozobra física y psicológica, en individuos o grupos (como ocurre

en el caso de una guerra, de un terremoto o de una enfermedad) ameritan un esfuerzo de interpretación y de acumulación de información que no siempre está disponible de manera inmediata. Las *religiones* y las *ciencias*, tanto de sociedades occidentales como no occidentales, se han hecho cargo de proporcionar interpretaciones que atenúan esa pesada carga generada por las *zonas oscuras* de la vida cotidiana, construyendo vastos *universos simbólicos* (explicaciones, representaciones perceptibles de la realidad o capital simbólico) que dan cuenta de los fenómenos borrosos del mundo real.⁵

Todas las culturas construyen de un modo determinado sus propios universos simbólicos. Desde dichos universos interpretan los fenómenos y las actividades humanas. Así, por ejemplo, para un determinado grupo social una enfermedad no muy comprensible como el SIDA puede ser interpretada como un “castigo” de la naturaleza o de Dios por los “excesos sexuales” de las personas, que habrían sido creadas para vivir en parejas monogámicas. Por el contrario, para otro grupo diferente, esta enfermedad puede explicarse como consecuencia de un virus que, en determinadas circunstancias sanitarias o ambientales, se aloja en la sangre de los individuos inhabilitando su sistema inmunológico y cuya

5. Cf. Amodio, E. (2005): *El fin del mundo. Culturas locales y desastres: una aproximación antropológica*. Cuadernos CO-DEX 126. Caracas: Faces-UCV. p. 20

forma de transmisión se realiza no sólo a través de contactos sexuales sino también mediante transfusiones sanguíneas. Las interpretaciones de los diversos universos simbólicos no necesariamente han de oponerse, pueden producirse acomodados y mezclas entre varias explicaciones. De esta manera, el grupo que apuesta a la teoría del virus puede creer que, ciertamente, las formas epidémicas de la enfermedad se deben a los “excesos sexuales” de las personas o a formas de contacto que atentan contra “las leyes de la naturaleza”, aunque niegue la teoría del “castigo”. Mientras el otro grupo, aún insistiendo en el “castigo”, puede aceptar las interpretaciones virales de la enfermedad.

Ahora bien, no siempre se logran producir los ajustes o acoplamientos de las distintas interpretaciones. Existen universos simbólicos enfrentados entre sí y, en consecuencia, grupos sociales que viven en conflicto porque sus interpretaciones son diferentes. Una interpretación será mejor aceptada que otra por el conjunto social en su totalidad, dependiendo del grado de *influencia*, o de poder, que posean las *autoridades* que imponen una determinada explicación. Sobre este aspecto del poder profundizaremos con mayor detalle en los siguientes capítulos. Por ahora, basta decir que los universos simbólicos *legitiman* las

prácticas y sentidos que se desarrollan en la vida cotidiana.⁶ Asimismo, operan como *filtros* en las interpretaciones de las otras dimensiones de la vida cotidiana: la espacial, la temporal, la material y la concierne al mundo de las relaciones con los otros. Es decir, la realidad de la vida cotidiana se estructura en coherencia con los universos simbólicos de las sociedades que la reproducen.



6. Berger, P y Luckmann, T. (1979): op. cit., pp. 124-125.

En estos procesos, el lenguaje juega un papel fundamental. Es a través de historias, relatos, narraciones y discursos, que los contenidos, ideas y creencias, característicos de un determinado universo simbólico, circulan entre los individuos de una sociedad y logran transmitirse de una generación a otra, orientando las actitudes, los valores y los modos de conocer de las diversas sociedades. De esta manera, “el lenguaje construye enormes edificios de *representaciones simbólicas* que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo”.⁷ La construcción de estos universos y representaciones simbólicas se realiza en momentos

especiales, muchas veces rituales, apartados de la experiencia cotidiana, pero sirven para sostener la realidad diaria, dado que tienen la propiedad de presentar sus zonas oscuras como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

En síntesis, los seres humanos necesitan interpretar lo que no es totalmente *evidente* a sus ojos. Proporcionar un sentido coherente y lógico a los acontecimientos desconocidos, a los sucesos inesperados y al origen de su propia existencia, para lo cual crean *universos simbólicos*, compuestos de historias y relatos que generan el significado o los conocimientos que descifran esas áreas oscuras de la realidad de la vida cotidiana.

Guía de investigación

Educadores

En estas páginas hemos explicado que las prácticas sociales de grupos e individuos, que se vuelven con el tiempo en rutinas automáticas (es decir, en cultura), son coherentes con los *universos simbólicos* transmitidos de una generación a otra. Los libros de textos utilizados por las escuelas constituyen uno de los innumerables instrumentos que las sociedades (principalmente las occidentales) utilizan para atribuir sentido a la realidad. Ellos encierran vastos universos simbólicos. Por ello, resulta fundamental que los educadores analicemos los mensajes comunicados por los libros de textos a los fines de identificar las ideas y creencias que ellos intentan infundir. En esta investigación proceder de la siguiente manera:

- (a) Recomendamos limitar la investigación a los textos utilizados en los primeros grados de educación primaria, dado que la población localizada en esos grados resulta más susceptible a fijar las ideas y creencias de su sociedad.

7. Berger, P y Luckmann, T. (1979): op.cit, p. 56.

- (b) Seleccionar textos de distintas áreas de estudio: lenguaje, libros de lecturas y de escritura, matemáticas, historia, geografía y ciencias.
- (c) Establecer en colectivo unas categorías de análisis de los textos, con la finalidad de facilitar el reconocimiento de los datos. Sugerimos, entre otras categorías, las siguientes:
- Orígenes de la vida;
 - Orígenes y valores de la región o de la nación donde se vive;
 - Nociones sobre la conformación de familias;
 - Roles adjudicados a hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes;
 - Relación con el medio ambiente;
 - Nociones sobre las prácticas políticas y económicas de la sociedad de pertenencia;
 - Nociones acerca de la identidad de grupos culturalmente diferentes, presentes en la sociedad local u otras (indígenas, negros...);
 - Ideas relacionadas con los usos del cuerpo (cuidados, sexualidad, posturas adecuadas...);
 - Valores atribuidos a la religión y a la ciencias;
 - Valores personales y grupales de comportamiento (deberes y derechos...);
 - Otras.
- (d) Para facilitar el trabajo, distribuir cada texto según las áreas de conocimiento por pares o individualidades de educadores. En un primer momento se trata de anotar los datos detectados en cada categoría. Por ejemplo: “la familia está conformada por el papá, la mamá y los hijos”. En un segundo momento, determinar la noción que se desea promover con dicho dato. En el caso del ejemplo citado sería: “Las familias son nucleares. La no mención de otras formas de familia pudiera indicar que la nuclear es la ideal”. En un tercer momento, citar la fuente que confirma la conclusión anterior, indagando cómo se expresa la misma en diversos textos (de matemáticas, ciencias, lengua...) Por último, analizar y debatir la pertinencia o no, social y cultural, de las visiones expresadas por los textos.

b. La dimensión de los otros

Los *otros* constituyen una presencia ineludible en el contexto de la vida cotidiana. Sabemos que las personas que nos rodean están dotadas de una conciencia más o menos similar a la nuestra; que las cosas y los fenómenos que compartimos juntos tienen, fundamentalmente, el mismo sentido, es decir, el colectivo al que pertenezco participa, más o menos, de un mismo universo simbólico, lo que nos permite entendernos mutuamente y desarrollar planes en conjunto. No está de más recordar que, por nacer en un mundo previamente organizado e interpretado, como se ha señalado anteriormente, la forma y la dinámica de las relaciones con los otros se nos presentan como formas “naturales”, aunque sean históricamente construidas.

Los otros son reales para mí porque puedo verlos y percibirlos y la conciencia de su existencia queda reducida al propio grupo de origen: el de mi barrio, el de mi pueblo, el de mi clan o el de mi ciudad, además de los individuos de los grupos cercanos. Esto vale sobre todo para los pueblos indígenas y los campesinos criollos. Sin embargo, como resultado de los desarrollos tecnológicos producidos por el Occidente, principalmente en el campo de las telecomunicaciones, cada vez más se han agregado *otros* a nues-

tra percepción. Así, con el propósito de *aprehender* y *objetivar* la gran diversidad de otros presentes en nuestras vidas, desarrollamos esquemas de *categorizaciones* y *tipificaciones* lingüísticas del ser de los demás, tanto de los que viven cerca de nuestro territorio como de los que viven lejos. De esta manera la *realidad* de los *otros* es diferenciada. De un lado están los cercanos, materialmente cognoscibles, y del otro, los lejanos, accesibles a través de imágenes y palabras.

De cualquier modo, tanto para los *otros* cercanos como para los *otros* lejanos, cualquier acto comunicativo implica siempre un sujeto que produce un mensaje y un interlocutor que lo recibe. Esto obliga a considerar todos los lenguajes como una relación binaria (que puede involucrar a más de una persona) donde siempre está presupuesto un *otro*. Los lenguajes son así, el campo de expresión principal de las culturas para construir la interlocución entre los miembros de una misma sociedad y de estos con los de otras sociedades, articulada gramaticalmente, desde donde es posible pensar el mundo material y social. De esta manera, las culturas son una trama de significados construidos de forma relacional a través, sobre todo, del lenguaje verbal, al cual se añaden otras formas gracias a los nuevos medios de comunicación.

Una primera categorización de los otros la determina el tipo de visiones, de prácticas y de intereses, culturales y sociales, compartidos o no compartidos. De allí que producimos categorías como *nosotros*, *ellos* o *ustedes*, que sirven a su vez para construir la *identidad* del grupo propio y su correspondiente *alteridad* (el otro diferente). El *nosotros* incluye a las personas que comparten mayormente nuestras creencias o unas mismas prácticas e intereses sociales y culturales. El *ellos* son unos *otros distantes*, diferentes al propio grupo en sus maneras de pensar y en sus costumbres.

Como podrá verse, los conceptos de *lejanía* o *cercanía* no están utilizados aquí en un estricto sentido espacial. Más bien están regidos por otras categorías culturales que regulan las relaciones sociales y que operan bajo una lógica en *oposición*, basada en los conceptos *adentro/afuera*. Cuando decimos que una persona es *de los nuestros* es porque está adentro del grupo, participa de nuestras mismas creencias culturales y compartimos con ella una misma historia. No sucede lo mismo con *ellos*, ubicados mentalmente *afuera* del propio grupo por ser diferentes a *nosotros*. Sin embargo, aunque las distancias territoriales no son completamente decisivas en la construcción de estas categorías, resulta importante saber

que cada *grupo semejante* busca ocupar un mismo espacio geográfico, vivir físicamente lo más cerca posible de sus iguales, con los que pueda compartir unos mismos intereses y cosmovisiones culturales.⁸

Es importante resaltar que los términos *nosotros*, *ustedes* o *ellos*, derivan de la gramática y la sintaxis específicas de una lengua particular, la española, que es coherente fundamentalmente con esa gran área lingüística constituida por las lenguas neolatinas, en gran parte influenciadas por el griego antiguo. En este caso, lo que hacemos es utilizar los conceptos lingüísticos-culturales de un sistema lingüístico particular, producido históricamente dentro de una sociedad específica, como modelos para interpretar lo que pasa en otras culturas. Sería igualmente válido, pero evidentemente con otros resultados, la utilización de la terminología de otras culturas como modelos para entender fenómenos universales. Por ejemplo, podríamos utilizar los términos de la lengua indígena quechua en la que existen dos palabras para indicar el nosotros: *noqanchis*, que incluye al interlocutor, y *noqayku*, que excluye al interlocutor. La utilización de esta diferenciación como modelo para entender los fenómenos de construcción de las identidades implica tomar en cuenta que la contraposición del

8. Cf. Amodio, E. (2001): "La Identidad Étnica: construcción, reproducción y transformación". En Carmen Elena Alemán y Fernando Hernández (eds), *Los rostros de la identidad*. Caracas: Fundación Bigott.

nosotros a *ellos* puede ser temporal, ya que, dependiendo de las contingencias históricas, ellos pueden transformarse en *nosotros* frente a nuevos *otros*.

En la vida cotidiana, estas primeras categorizaciones posibilitan saber cómo relacionarnos los unos con los otros. Por ejemplo, seremos más condescendientes con los *nuestros* y más desconfiados con *ellos* (los diferentes) o menos comunicativos con el extranjero o más conversadores con los miembros de mi propio grupo. Se hace importante destacar que estas categorías (*nosotros*, *ellos*, *ustedes*, *afuera* y *adentro*) operan para caracterizar tanto a sociedades culturalmente diferentes, como para definir grupos sociales culturalmente distintos de una misma sociedad, sobre todo en el caso de las sociedades estratificadas. Esto se debe a que somos capaces de generar nuevas *tipificaciones* de los *otros*, sean estos del propio grupo de origen o no. Así por ejemplo, existen *nosotras las mujeres* en oposición a *ellos los hombres*. Pero, podemos ir más lejos en el proceso de tipificación: *nosotras las mujeres colombianas* en oposición a *ellas las mujeres alemanas*. El juego de tipificaciones y de oposiciones es múltiple y diverso. Tipificamos a las personas por su género, por su edad, por el oficio que realizan, por el lugar de nacimiento, por la clase social de pertenencia, por sus

posiciones de poder en el conjunto social, por sus creencias religiosas, por sus hábitos cotidianos (alimenticios, sexuales, higiénicos) y por la misma subjetividad que ellas reflejan ante nuestros ojos.



En todas las sociedades y culturas se producen estos procesos de categorización y tipificación de los *otros* como una manera de objetivarlos y conocerlos. A partir de tales objetivaciones, que son fundamentalmente lingüísticas y cognitivas, se logra crear una determinada manera de interacción social, según sea el significado cultural que para cada sociedad entraña cada una de las tipificaciones creadas. Estos procesos ocurren tanto en macro espacios sociales, como en micro espacios relacionales. A manera de ejemplo, tomando en consideración los universos simbólicos de las personas y de los grupos, para algunos grupos y poblaciones, Bin Laden entra en la categoría de “terrorista”, tipificado como “carismático”. Para otros grupos, es categorizado como “profeta” y, quizás, tipificado como “salvador”. Lo mismo ocurre con otras figuras públicas mundiales: Bush, Aznar, Chávez. Pero, no solo tipificamos personas, también lo hacemos con los grupos: creamos una determinada representación social de sectores de la población tales como evangélicos, cristianos, indígenas, negros, ancianos, jóvenes y así sucesivamente.

A una escala menor, por ejemplo la de la escuela, igualmente producimos estos procesos de interpretación o representación de los demás, condicionando el tipo de interacción social que se genera dentro de ella.

En este sentido, se han desarrollado varias investigaciones donde se demuestra que las ideas que tienen los educadores acerca de sus estudiantes condicionan su rendimiento estudiantil.⁹ Piénsese también en el racismo implícito que puede estar presente en el trato cuando algunos alumnos son de piel negra y otros de piel blanca, sobre todo cuando el maestro o la maestra provienen de un grupo social blanco o con un universo simbólico implícitamente racista. Lo mismo pasa si tipificamos a una alumna como mala para las matemáticas y, seguramente, en este caso, no podremos ver los esfuerzos y avances que ella realiza en dicha área. Las tipificaciones y categorizaciones orientan la *mirada* hacia un determinado conocimiento de los otros: de manera automática somos capaces de ver sólo aquello que está colocado por debajo del prisma de nuestras tipificaciones y categorías previas, aunque es posible con cierto esfuerzo ver la realidad de manera diferente, construyendo nuevos prismas.

Por lo tanto, podemos concluir que las categorías y tipificaciones sociales simbolizan con palabras el conocimiento y la representación que nos hacemos de los otros, así como la relación que hemos de construir como consecuencia de ese saber. Es decir, las categorías y tipificaciones lingüísticas permiten “precisar” y “ubicar” a las perso-

9. Casassus, J. (2003): *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: Colección Escafandra. LOM Ediciones, p. 125.

nas en una compleja red de relaciones sociales, cuya forma está regida por normas y estilos de interacción de los significados culturales que han determinado tales categorías y tipificaciones.

Por otra parte, las categorizaciones y tipificaciones colaboran en la recreación permanente de la propia identidad personal y

grupala, la cual se construye en el marco de un proceso relacional con la *otredad*. Dicho en otras palabras, la objetivación de lo que creemos ser se logra a través de la diferencia percibida de los *otros* con respecto a *nosotros*, o del *otro* con respecto a *mí*. Los *otros* son siempre nuestro espejo, aunque no somos completamente conscientes de ello.

Guía de investigación

Educadores

Con el propósito de profundizar el ejercicio propuesto anteriormente, sugerimos realizar las siguientes actividades:

(a) Debatir ampliamente la siguiente idea:

“Las tipificaciones y categorizaciones orientan la *mirada* hacia un determinado conocimiento de los otros: de manera automática somos capaces de ver sólo aquello que está colocado por debajo del prisma de nuestras tipificaciones y categorías previas, aunque es posible con cierto esfuerzo ver la realidad de manera diferente, construyendo nuevos prismas”.

(b) ¿Cómo la escuela puede construir nuevos prismas para ver la realidad de una manera diferente en aquellos casos donde la prefigurada por los libros de textos, no resulte social y culturalmente pertinente? Establecer estrategias concretas de acción pedagógica.

(c) Una manera de elaborar estrategias de concientización y producción de nuevos modelos es la de identificar una idea que opera con fuerza dentro de la vida cotidiana y averiguar (a) ¿Qué pasa? (b) ¿Porqué pasa eso para la gente? (c) ¿Es necesario que pase así para el mantenimiento del orden social? (d) ¿Lo que pasa contribuye a la salud física y mental de los actores?

(d) Podemos aplicar lo anterior a temas como: Género (“Las mujeres deben quedarse en casa a cuidar de los niños”); sexualidad (“Solamente relaciones sexuales entre personas de sexo diferente”); trabajo (“Los obreros deben solamente obedecer las órdenes”), entre otros temas.

c. La dimensión espacial y material

Si echamos una mirada a nuestro alrededor, observando sus formas, volúmenes, dimensiones y componentes, podemos decir que estamos rodeados de cosas y espacios que “hablan”. Existe un lenguaje del territorio, ya que, como las personas, los objetos también son significados por el ser humano. El *espacio público*, por ejemplo, está constituido por *camino*s que conducen de un lugar a otro, por *encrucijadas* donde las personas se encuentran inesperadamente, por *fronteras* (reales o imaginarias) que impiden el acceso a determinados sitios y por *centros* que funcionan como lugares para el encuentro y el trabajo.

En la vida cotidiana, observamos como estos cuatro elementos se superponen, organizando el territorio de manera significativa. Los caminos han sido trazados para poder tener acceso a sitios claves de interés colectivo: la parada del autobús, la iglesia, el parque, el hospital, la industria o el mercado. Las iglesias, como los mercados y las industrias, pueden percibirse como espacios que constituyen en sí mismos centros de atracción. No son concebidos como lugares de paso, constituyen lugares para la concentración y el encuentro. De allí que sean zonas fuertemente *regladas* por autoridades religiosas o políticas. Estos espa-

cios solo pueden existir gracias a un *pacto social*, ya que, de lo contrario, reinaría el desorden.¹⁰ Lo mismo sucede con otros espacios públicos creados para acoger a un número considerable de personas o a un número considerable de transeúntes, como ocurre con los estadios, los teatros y las grandes autopistas de las sociedades occidentales.

El espacio público también está constituido por *monumentos*, los cuales hacen referencia a las tradiciones y creencias del grupo que lo habita. Igualmente, los monumentos indican la permanencia o la duración de la sociedad; facilitan crear la sensación de continuidad y de historia. “Sin ilusiones monumentales, a los ojos de los vivos la historia sería una abstracción”.¹¹

Lo dicho en los párrafos anteriores nos indica que el lenguaje del territorio y, en general, el lenguaje del mundo material, no es exclusivamente lingüístico, es decir, sus significados profundos no son objetivados solo a través de palabras, aunque recurrimos a ellas para identificar y nombrar cosas y lugares: esta es una “casa”, esto otro es una “plaza” o este objeto es una “mesa”. Aunque asignemos nombres a los objetos y a los sitios, sus auténticos significados se encuentran fuertemente determinados por varios factores: la cosmovisión del grupo

10. Augé, M. (2001): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, pp. 49-79.

11. Augé, M. (2001): *op.cit.*, p. 65.

social, las prácticas culturales y de producción, el tipo de relaciones sociales establecidas, las características del medio ambiente donde se vive, las relaciones de poder creadas entre los grupos, la historia de los lugares habitados y la capacidad económica de los distintas personas, sobre todo en sociedades divididas en clases sociales.

Tomando en consideración algunos de estos factores, podemos observar, a manera de ejemplo, cómo se estructura la geografía de ambientes particularmente urbanos. Según sea la clase social, existen zonas ocupadas por personas de la clase alta, territorios destinados a la clase media y sitios establecidos para los sectores populares. De esta manera, el agrupamiento por clases sociales sería una de las formas de significar el territorio. Por lo general, los sectores más pobres de la sociedad se encuentran localizados en los bordes de las ciudades. De este modo, entre los diversos grupos sociales se establecen fronteras. Esta situación se encuentra estrechamente asociada a las *relaciones de poder* existentes entre los diferentes sectores urbanos. En consecuencia, en cada uno de estos territorios existirá un *paisaje cultural* diferenciado: los lugares de recreación, de consumo, de tránsito, de encuentros religiosos (las calles, las plazas, las tiendas comerciales, los mercados, las iglesias) no serán

iguales de un sitio a otro. La *estética* de los espacios divididos según las clases sociales o grupos étnicos, así como el tipo de objetos que se hallan ubicados en esos lugares, dependerá del universo simbólico de cada uno de los grupos y de sus capacidades de conformarlos simbólicamente y, también, de la fuerza que tengan para incidir en las instituciones públicas responsables del ordenamiento urbano. Asimismo, la organización espacial, su decoración y sus cosas, expresarán cómo cada grupo se percibe a sí mismo y cómo quiere ser percibido. Estos aspectos constituyen, igualmente, indicadores de su identidad.

Por otra parte, no podemos olvidar que en toda sociedad (urbana, rural o indígena) pueden existir grupos sociales que se sienten discriminados de alguna manera por las colectividades dominantes del territorio, es decir, no poseen ni los mismos derechos de los otros ni las mismas oportunidades para su desarrollo personal y grupal. En el caso de sociedades urbanas, los jóvenes, los gays, las mujeres, los negros, los sin techos, las familias “arrimadas”, los comerciantes llamados informales, entre otros grupos sociales, buscan recrear espacios propios donde puedan interactuar con sus iguales, expresar su identidad o, simplemente, sobrevivir. Por lo general, estos grupos tienen que luchar por obtener un lu-

gar. Obviamente, cuantos menos recursos económicos posean estas colectividades, o cuanto menor *poder* tengan dentro de la sociedad que habitan, más difícil será su lucha por la conquista de un territorio, sea este necesario para trabajar, para habitar o para compartir los tiempos de recreo. De allí que la lucha por un espacio propio constituya una de las principales fuentes de conflictividad social y toda conflictividad social, sea por causas de desigualdad económica o desigualdad cultural (religiosas, sexuales, políticas, generacionales, entre otras) que afecta el poseer o no un lugar, queda inscri-

ta en los espacios públicos de alguna forma: en pancartas, en graffitis o en volantines que ruedan por las calles. Dicho en otras palabras, la forma de los lugares también “habla” de la conflictividad social existente entre los diversos grupos de una misma sociedad.

Así, las “cosas” del espacio urbano nos hablan porque en ellas hemos proyectado las categorías que la cultura ha producido y que se expresan a través de múltiples lenguajes, comenzando con la lengua que permite entramar el territorio en una red de significados y sentidos.



Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Por lo general, los programas de estudio de primaria y bachillerato contemplan el conocimiento del espacio donde habitan los estudiantes (su comunidad, pueblo o ciudad). Sin embargo, este conocimiento suele limitarse a sus características geográficas e históricas (clima, tipo de suelo, monumentos históricos...) Con el propósito de ampliar este tipo de estudio, integrando conceptos culturales, proponemos a los educadores ensayar la siguiente investigación con sus estudiantes.

La investigación implica la organización de un recorrido por varias partes del pueblo o la ciudad de pertenencia de los alumnos y alumnas, analizando posteriormente en el aula los lenguajes del territorio (sus significados). El desarrollo de la actividad sería:

- (a) Antes de iniciar el recorrido, trazar en un plano del pueblo o ciudad el trayecto a realizar con los estudiantes, destacando los lugares de paradas cortas y de paradas largas. Sugerimos que el recorrido sea lo más parecido al trayecto habitual que realizan las personas de la propia comunidad de los estudiantes cuando van a trabajar, de compras, a celebrar alguna fiesta religiosa o a distraerse. Las paradas cortas pueden hacerse en los cruces de camino (lugares utilizados por varios sectores de población para trasladarse a otros sitios; lugares de embarque o desembarque de personas). Las paradas largas pueden hacerse en sitios de concentración pública. Igualmente, sería interesante finalizar el trayecto con la visita a una comunidad semejante o diferente a la propia. Para ello, tomar las previsiones del caso, como por ejemplo, contactar a educadores de la escuela que está en la comunidad a visitar e involucrarlos en la investigación, posibilitando que sean sus alumnos y alumnas los que sirvan de guía, acompañando a los estudiantes a recorrer la comunidad y contando su historia.
- (b) Previo al día del recorrido, establecer con los estudiantes el sentido de la actividad, los aspectos que interesan observar de los lugares y las posibles preguntas que pueden hacer a los compañeros de la comunidad que visitarán. Indicar en el plano el trayecto que realizarán y acordar los aspectos logísticos y organizativos (llevar lápiz y papel, cámaras fotográficas (si se cuentan con ellas), lápices de colores, alimentos, agua...). Especialmente, resulta de suma importante conversar sobre cómo establecer una relación de diálogo y respeto con las personas que conocerán a lo largo del trayecto. Se trata sobre todo de propiciar el encuentro, por ello, analizar la

importancia de la escucha y la mirada, realizando preguntas cuando sea necesario y cuando el interlocutor esté en disposición de responderlas (lo mismo vale para tomar fotografías).

- (c) Una vez en clase, analizar los datos recogidos por todos los estudiantes a lo largo del recorrido. Proceder de la siguiente manera:
- En un folio, colocar el plano ampliado del pueblo o la ciudad. Con una línea roja marcar el recorrido. Con puntos de diferentes colores diferenciar el lugar de partida, las paradas cortas, las paradas largas y la comunidad visitada.
 - Escribir a un lado de cada punto los datos recogidos por los estudiantes: aspectos del lugar, los objetos que lo conforman, los graffitis estampados en las paredes de las calles, los murales o dibujos detectados, los monumentos observados, el comportamiento de las personas... Con toda la clase, señalar los distintos mensajes que se pueden extraer de los lugares, comparando unos sitios con otros.
 - Detenerse ampliamente en la comunidad visitada. Agrupar y analizar los datos recogidos: Número de habitantes, historia de la comunidad, lugares de concentración, condiciones ambientales, problemáticas más destacadas, situaciones que llamaron la atención, entre otros aspectos.
 - Finalmente, evaluar la actividad e identificar los aprendizajes obtenidos. Invitar a los alumnos a construir una bitácora del recorrido, describiendo la experiencia con palabras y dibujos. Sería interesante obsequiar o mostrar estos trabajos a los compañeros que hicieron de guía durante el recorrido a la comunidad visitada, promoviendo en estos una retroalimentación de los contenidos expresados en las bitácoras.

12. Cf. Amodio, E. (2003): "La casa del hombre: aproximación a una antropología del hábitar". Ponencia presentada en el Foro: *Hacia la construcción de Venezuela. Capítulo: Vivienda y Hábitat*. Caracas: Fondo Nacional de Desarrollo Urbano (FONDUR).

El mismo proceso se produce para los espacios privados, la casa constituye el lugar de referencia primario de toda persona. Admitiendo que existen diversos tipos de familias (nuclear, extensa, clánica, grupal), distintos ambientes habitables (rural, indígena, urbano, lacustre) y diferentes

maneras de concebir el origen de los seres humanos, la casa se convierte en un "texto" interpretable que contiene significantes y significados.¹² Así, por ejemplo, la sociedad indígena Ye'kuana, localizada en la amazonía venezolana, construye su casa para albergar a todos los miembros del gru-

po familiar, que pueden llegar a ser más de 50 personas. Un niño Ye'kuana describe su casa, conocida con el nombre de *Churuata*, con estas palabras:

*“Nuestro pueblo es una inmensa casa redonda y erguida en el medio del mundo, con el techo tensado al cielo. Su armazón de madera elevado con sabiduría nos enseña, de padres a hijos, el mundo de nuestros antepasados. El palo central es el soporte del firmamento. Y las dos vigas esbeltas y fuertes que sostienen el techo, las llamamos la Vía Láctea, que ilumina el cielo nocturno. Cuando sea grande, orgulloso me reuniré con mis amigos en el recinto central de nuestra morada común, donde nuestras madres y hermanas, en silencio, nos sirven las comidas y las bebidas, porque ese espacio es sólo nuestro”.*¹³

De la misma manera, la casa ovalada del pueblo *achuar* de Ecuador y Perú, está organizada y construida teniendo en cuenta las relaciones de género y las relaciones sociales, dividiendo fuertemente los espacios privados y públicos. Así, observamos dos grandes sectores: *tankamash*, la sección masculina para recibir las visitas y realizar los diálogos ceremoniales; y el *ekent*, el espacio femenino donde se realizan las tareas domésticas y no se acepta la entrada de extraños. Asimismo, la casa es el núcleo central de la organización territorial, que permite desarrollar las alianzas matrimoniales y bélicas, estructurando el territorio en un retículo de relaciones.¹⁴

Para la familia nuclear, característica de las sociedades occidentales, la casa se construye obedeciendo a otras reglas de relación, especialmente orientadas a satisfacer las necesidades individuales de cada miembro de la familia: habitaciones para cada hijo, una habitación grande para los padres y sitios destinados a actividades comunes (cocinar, comer, ver televisión). Obviamente, las dimensiones de esta casa y el agregado de otros espacios para distintos usos, comunes o no, dependerá de la capacidad económica de la familia y de sus expectativas de consumo, llegando al extremo de estar constituida de un único espacio precario, con paredes de lata o cartón. Sin embargo, aun en este espacio tendencialmente degradado, sus habitantes marcan los espacios con signos propios para significarlos y darles un sentido.

En el caso de las zonas populares urbanas de América Latina, coexisten varias nociones y prácticas de familia: la *nuclear*, característica de los sectores de clase media y alta de las grandes urbes; la *extendida*, propia de los espacios rurales; y la *matrifocal*, donde una mujer vive con sus hijos. Cada uno de estos tipos de familia caracteriza de manera particular su habitación. Sin embargo, dada las continuas migraciones de familias del campo a la ciudad, por razones sociales y económicas, detrás de las

13. Recopilado por Nelly Arvelo. Antropóloga del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), Caracas. En: http://www.une.edu.ve/kids/cuentos/Cuento_yekuana.htm.

14. Cf. Descola, Philippe (1989): *La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los achuar*. Quito: Abya Yala, MLAL.

cuales existen *relaciones de poder* específicas, el lenguaje de los territorios populares urbanos y el de sus casas, puede apreciarse fragmentado. El hacinamiento se vuelve habitual y los tamaños de los espacios para las prácticas sociales comunes (actividades religiosas, comerciales o de esparcimiento) resultan insuficientes. De esta forma, la calle se convierte en el lugar donde se realiza gran parte de la vida cotidiana, donde la gente se reúne para conversar, donde los niños juegan, donde los hombres y mujeres comparten unos tragos, donde los jóvenes se enamoran y donde ciertos grupos, fuera del control social, expresan violentamente su necesidad de espacio y autonomía.

15. Cf. Amodio, E. (1995): "La medicina popular urbana en Caracas". En Emanuele Amodio y Teresa Ontiveros (eds) *Historia de identidad urbana: composición y recopilación de identidades en los territorios populares urbanos*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos. Ediciones Faces/UCV.

Es importante resaltar que a la fragmentación de los territorios populares urbanos, corresponde una descomposición lingüística, ya que en esos espacios viven precisamente los que han sido desposeídos de su capital simbólico y de su capacidad de nombrar lingüísticamente el mundo. Por un lado, no se tienen suficientes "palabras" para dar nombre a las cosas y así ordenarlas en sistemas; por el otro, ya que el *tesaurus* lingüístico dominante no es poseído en su integridad, se echa mano de otros recursos lingüísticos (por ejemplo, apropiados de los medios de comunicación) o se producen nuevos lenguajes verbales: dialectos, slangs, pidgin... que terminan por caracterizar tanto las identidades

de los habitantes de estos territorios como sus referentes espaciales.¹⁵

En conclusión, el territorio y los espacios de la vida cotidiana son objetivados por los grupos sociales mediante el lenguaje característico de cada uno. A parte del lenguaje verbal y del lenguaje icónico, que posibilita nombrar e identificar lugares y cosas, los significados profundos de los lugares podemos aprehenderlos también a partir de sus *formas, volúmenes, dimensiones y repartición*, siendo tales aspectos fuertemente definidos por el tipo de universo simbólico producido por un determinado grupo social, por las prácticas y hábitos culturales que poseen sus integrantes y por las relaciones sociales existentes, entramadas por relaciones de poder, por aspectos económicos de subsistencia y, en épocas recientes, por las expectativas de consumo creadas por el mercado.



Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Algunos espacios de las comunidades, sobre todo de los sectores populares, pueden estar abandonados y en condiciones precarias (plazas, parques, calles, esquinas, centros deportivos...) Las escuelas, junto a los vecinos, pueden hacer mucho a la hora de rescatar estos lugares, promoviendo en ellos la circulación y construcción de otros significados. Con esta finalidad, proponemos diseñar, junto a vecinos y estudiantes de todos los grados y niveles, un proyecto de acción capaz de transformar la realidad de estos lugares. Los pasos de la investigación podrían ser:

- (a) Identificar el lugar que requiere ser recuperado. Debatir con estudiantes y vecinos las razones del estado actual del lugar y lo que se aspiraría hacer de él: ¿Cuáles son las razones de tales aspiraciones? ¿Cuáles son posibles y cuáles no? ¿Cuáles son sostenibles en el tiempo y cuáles no? ¿Qué hacer para hacerlas sostenibles?
- (b) Organizar equipos de trabajo (educadores, vecinos y estudiantes) que indaguen entre los pobladores de la comunidad lo que piensan del lugar, qué usos les gustaría dar al lugar y de qué forma pudieran participar en su reconstrucción.
- (c) Según los datos recogidos, dibujar distintas propuestas de uso y exponerlas a la comunidad, determinando cuál es la más aceptada.
- (d) Si bien cada aula puede reflexionar los recursos, los conocimientos técnicos involucrados, el tiempo y las actividades que se necesitan realizar para recuperar el espacio, promover la conformación de un equipo coordinador de la actividad. Este equipo presentará un plan de trabajo y una propuesta organizativa por comisiones (Comisión Técnica, Comisión de Sensibilización, Comisión de Obtención de recursos, entre otras). De manera colectiva establecer las tareas, recursos, tiempos y responsabilidades de cada comisión.
- (e) Ejecutar las actividades de cada comisión, analizando permanentemente los resultados que se van alcanzando.
- (f) Dependiendo del lugar, esta actividad puede tomar varios meses de realización. De allí que resulte importante estimular en los estudiantes el registro del proceso, las dificultades que se van presentando, los logros y aprendizajes obtenidos.

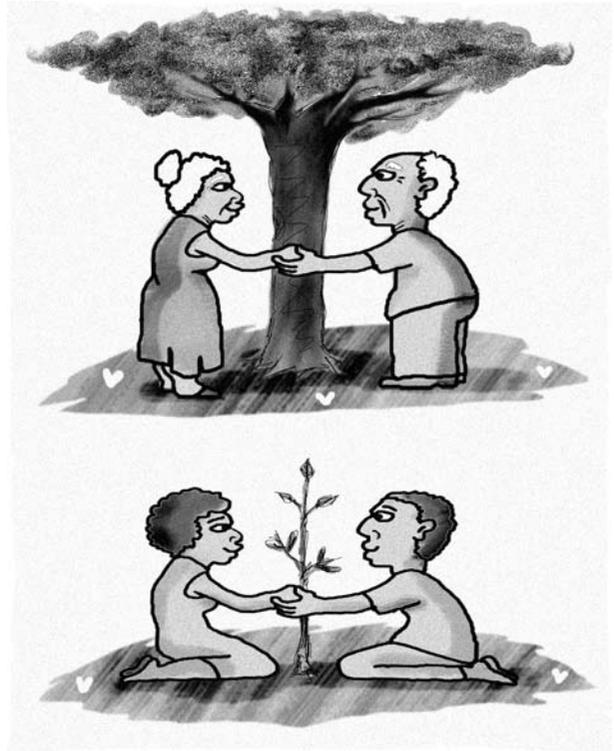
d. La dimensión temporal

Las actividades humanas de la vida cotidiana transcurren en el tiempo. Así como nuestro cuerpo y las relaciones entre las personas se mueven en unos lugares definidos y delimitados, los cuerpos de los individuos, sus relaciones con los otros y sus acciones, no pueden escapar a las determinaciones temporales.

Algunos de los fenómenos de la naturaleza le indican a los seres humanos que sus vidas transcurren saltando de un momento a otro: el inicio de un día lo proclama la salida del sol, su fin comienza con el ocaso. Luego, existen temporadas donde el ambiente se transforma: instantes de frío, momentos de lluvia, de sequía, de árboles que florecen, de cielos nublados o de cielos despejados. Todos estos acontecimientos marcan un ritmo que los humanos perciben. Nuestra conciencia sabe que la vida se construye paso a paso.

El comportamiento biológico de los cuerpos humanos, y de los seres vivos en general, ayuda también a la toma de conciencia de ese devenir temporal: no solo los cuerpos necesitan satisfacer sus necesidades biológicas, como alimentarse, asearse y dormir, acciones ineludibles que han de realizarse en un momento específico, sino que, ade-

más, la gente percibe las transformaciones del cuerpo a través del tiempo: se es pequeño, vamos creciendo, llegamos a mayores, envejecemos y finalmente morimos, tal como ocurre con las plantas y los animales. Tanto los ritmos de la naturaleza, como los ritmos biológicos de los cuerpos vivos, imprimen en la conciencia humana la noción de *duración*. Existe un comienzo y un fin para cada cosa, para cada actividad y para la vida misma.



A partir de la apreciación de estos ritmos naturales y urgidos por la necesidad de darles un sentido, todas las sociedades humanas han producido interpretaciones y categorizaciones de estos fenómenos, codificándolos de manera culturalmente específica. Así, para algunas culturas el tiempo no existe sino que es una ilusión, para otras existe y es circular, mientras otras piensan que es lineal. Podemos decir que no es el tiempo que existe sino su representación cultural, producida para explicar fenómenos que perturban la vivencia de los individuos y de los grupos, sobre todo los que atañen a los cambios de la vida de los hombres y de la naturaleza.

De este modo, cada sociedad representará sus nociones temporales y de duración de manera propia, expresándolos a través de los lenguajes que utilizan en la vivencia social: verbal, icónico, gestual... En las sociedades occidentales, las palabras día, semana, mes, año, minuto, segundo, siglos, décadas, mediodía, hora, entre otras, intentan proporcionarle un significado y un límite a la duración del tiempo, y son la expresión de una concepción lineal donde los hechos se encadenan uno detrás del otro sin posibilidad de repetirlos. Sin embargo, hay sociedades y culturas donde los hechos pueden repetirse y el tiempo volverse sobre sí mismo; mientras que en otras, el tiempo

está constituido por pequeñas “islas” de un archipiélago, en un mar sin tiempo, sin fuertes relaciones entre ellos. Cada instante y cada día es, para esta última concepción, una isla de tiempo desligada de las otras. Sin embargo, también en los casos donde la noción del tiempo no es lineal, se produce una subdivisión, necesaria para poder sobrevivir diariamente: el “gran tiempo”, que es el movimiento cosmológico general que puede, por ejemplo, ser circular, y el “pequeño tiempo”, que atañe a la vida diaria. Este último tiene que ser necesariamente lineal, ya que se trata de decidir cuándo se hará cada actividad y cuánto deberá durar. Sin esta segunda noción los desencuentros serían abismales y las tareas no podrían estructurarse de una manera lógica y ordenada. De hecho, las sociedades necesitan determinar qué se hace primero, qué se hace después y el tiempo que tomará desarrollar sus acciones, muchas de las cuales son realizadas de manera grupal.

Para un mayor manejo del tiempo o para que el tiempo no se escape y se pueda vivir bajo sus ritmos, las sociedades construyen una serie de objetos culturales, dependiendo de sus necesidades y de sus concepciones temporales. Así, por ejemplo, los mayas construyeron grandes calendarios de piedra para marcar la vuelta del “Gran Tiempo”, ya que para su cultura en la larga dura-

ción el tiempo volvería sobre sí mismo. En la sociedad occidental, marcada por una concepción lineal menudamente segmentada en horas, días, semanas, años y siglos, se han producido históricamente sistemas para establecer estos eslabones temporales: relojes solares, de arena, de agua, velas graduadas y, finalmente, relojes mecánicos a partir del siglo XVII.

En la actualidad, por influencia del mundo occidental, casi todas las sociedades utilizan relojes mecánicos o digitales, junto a un gran número de otros mecanismos de medición del tiempo: calendarios de papel, despertadores, agendas, entre otros objetos.

Ahora bien, la distribución y el sentido de duración de las nociones temporales dependerán de las prácticas sociales de cada sociedad, expresadas por su lengua. De hecho, los ritmos de una sociedad a otra no son los mismos. Existen pueblos más apresurados que otros, o que perciben que el tiempo presente les es corto y que el futuro los alcanzará, dadas las innumerables tareas que deben realizar. En estos casos, la conciencia del presente de estos pueblos es fugaz, viven más con la mente puesta en el futuro que en el ahora. En cambio, existen otras culturas, donde el futuro es prácticamente lejano o no existe. Algo que llegará

algún día, pero que no se piensa demasiado. De allí que vivan mentalmente en un presente casi eterno y sus lenguas no marcan mucho la sucesión temporal sino la estabilidad.

Por otro lado, hay que hacer hincapié en el hecho que la conciencia del tiempo puede ser diferente dependiendo del género y de la edad. Por ejemplo, los jóvenes y los niños de las sociedades occidentales parecen vivir en duraciones más largas del presente, aunque constantemente los adultos les insisten en que deben reparar en lo que harán cuando sean grandes, siendo que sus acciones del presente repercutirán en su futuro. Sin embargo, resulta común observar, en algunos jóvenes, el deseo de no crecer como una forma de detener el tiempo, ya que sus referencias del futuro, representadas por los adultos, no les son lo suficientemente motivadoras como para proyectarse de alguna forma en él.

Algo diferente sucede con los ancianos de estas sociedades. Ellos posiblemente perciban que el futuro ya les llegó y solo esperan quietos su desenlace final. Se podría afirmar que la lógica del mercado y del consumo, característica de las sociedades occidentales, recrea esta percepción del tiempo entre jóvenes, niños, adultos y ancianos. Estos últimos, por sus condiciones físicas,

ya no son individuos activamente productivos y, en algunas ocasiones, no se sabe bien qué hacer con ellos. Los primeros, serán productivos algún día, por lo tanto, debe recordárseles (aunque se resistan) que el futuro está cerca y deben planificarse para no quedar excluidos de la dinámica de la sociedad o para sostener sus condiciones de subsistencia o mejorarlas. Todo ello, según la clase social de pertenencia.

Así como existen grupos que viven más en función del presente o del futuro, están los que viven su vida cotidiana en un permanente pasado. Cuando el presente no resulta comprendido y se aprecia inaprensible, inseguro, con lo cual el futuro se proyecta incierto, se recurre a la idea de un *pasado ideal*. Por lo general, son los adultos mayores los que apelan a esta estrategia para sobrellevar un presente que cambia a una velocidad

mayor a la que su conciencia puede habituarse e interpretar. También ocurre con aquellos grupos o personas que han perdido ciertas posiciones de control dentro del conjunto social. En este sentido, maestros, padres, religiosos, políticos, hombres y mujeres, creen que en tiempos pasados hubo una escuela mejor, una familia más virtuosa, unos niños menos irrespetuosos, unas mujeres más tranquilas...

Así, las prácticas sociales y culturales, presentes y pasadas, recrean los significados temporales de una determinada sociedad, de un grupo o de un individuo en particular. Las sociedades crean palabras para interpretar y precisar los sentidos del tiempo que les son propios, estableciendo a partir de esto la organización de sus proyectos y las acciones de las personas y de los colectivos.

Guía de investigación

Educadores

La influencia de la concepción lineal del tiempo ha provocado una percepción del pasado semejante a una sucesión de acontecimientos encadenados uno detrás del otro. Bajo esta concepción de la historia no podemos percatarnos de las rupturas, recortes, hechos que se superponen y continuidades que indudablemente se han producido con el tiempo, tanto en sociedades como en grupos y personas.

A continuación proponemos reconstruir y comparar líneas temporales diferentes a partir de los eventos considerados fundamentales, tanto en la historia individual, como

en la historia del grupo social local y en la de la nación. Sugerir un ejercicio como el que sigue a estudiantes (jóvenes o adultos) implica indagar previamente las nociones temporales del grupo con el que se trabaja, para que el proceso de reflexión sea potencialmente significativo.

Por cada uno de estos sujetos indicar los eventos fundamentales en una tabla graduada temporalmente. Dicha graduación puede hacerse estableciendo periodos cortos (de 2 a 5 años) o largos (de 10 a 30 años o más)

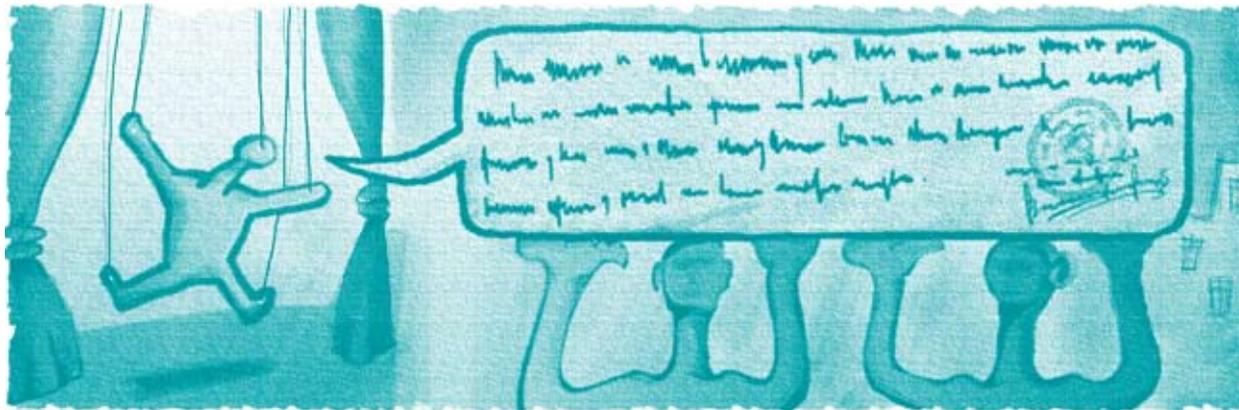
1. Individuo
2. Familia
3. Comunidad
4. Sociedad en general

Para realizar el ejercicio, investigar a partir de entrevistas, de libros o de periódicos, cuáles son los acontecimientos considerados importantes para cada uno de los sujetos y grupos, en los periodos de tiempo establecidos. Cuando se hace referencia al “individuo” puede ser el mismo educador o los alumnos, que escriben ellos mismos sus acontecimientos importantes, o algunos individuos importantes de la comunidad, que serían entrevistados.

Una vez que las varias líneas temporales están recopiladas, colocarlas en una tabla como la que sigue, indicando arriba los periodos o años establecidos.

	<i>Años...</i>	<i>Años...</i>	<i>Años...</i>	<i>Años...</i>
<i>Individuo</i>				
<i>Familia</i>				
<i>Comunidad</i>				
<i>Sociedad</i>				

Después de completar el cuadro, discutir las coincidencias y las diferencias que existen entre las distintas líneas temporales y sus explicaciones, intentando comprender por qué algunas líneas se cruzan y otras no, así cómo las relaciones que pueden existir entre los acontecimientos experimentados por cada actor social durante un mismo periodo. Se trata, en definitiva, de realizar una lectura horizontal del cuadro y otra vertical.



2. Lenguaje, sociedad y poder

En el capítulo anterior analizamos algunos aspectos esenciales de la vida cotidiana. Dijimos que la vida cotidiana se nos muestra como un hecho construido y, por lo tanto, como una realidad concebida e interpretada mucho antes de nacer cada individuo. También explicamos que los humanos necesitan interpretar su mundo con el propósito de ordenarlo, pues se hace imposible vivir en el caos e imaginar, en estas condiciones, proyectos y planes futuros. Para ello, recurren a lenguajes diversos mediante los cuales aprehenden la realidad social, al tiempo que van dando forma a las distintas dimensiones de la vida cotidiana.

En este capítulo intentaremos profundizar aquellos aspectos relacionados con

ese orden preestablecido que sirve de sostén a la vida cotidiana. Si esta transcurre o se desarrolla de alguna forma, tal y como hemos analizado, es porque existen unas *reglas* que la determinan. Las preguntas a responder ahora son: ¿Cuáles son esas reglas? ¿Cómo los humanos estructuran su orden social? y ¿Cuál es el papel que juega el lenguaje en el mantenimiento de ese orden?

2.1. Relaciones sociales y relaciones de poder

Comencemos diciendo que el orden social es una construcción humana. La aclaratoria es pertinente porque podemos llegar a creer que la vida es lo que es porque

así lo quiere Dios o la naturaleza, o porque hemos sido víctimas de un hechizo bueno o malo. Claro está que pensar de esa manera condiciona nuestra actitud frente al mundo, alentándola o desalentándola, pero no por ello dejan de ser ideas producidas por los humanos, sobre todo cuando estos no encuentran otra explicación acerca de los acontecimientos diarios de su vida. Recordemos lo que ya hemos explicado sobre las “zonas oscuras” de la realidad y su necesaria interpretación para controlarla y seguir existiendo con cierta quietud.

Las reglas del mundo social no son creaciones conscientes de una persona o grupo, que decide premeditadamente que su sociedad tendrá una u otra forma. Las reglas se van estructurando a través del tiempo con el objeto de alcanzar un determinado control de los individuos, sobre la base de unos principios, creencias, intereses o ideas culturalmente producidas (universos simbólicos). A su vez, el control tiene que ver con el *ejercicio del poder* dentro de una sociedad. Ambos aspectos, *control y poder*, dan forma a las relaciones sociales y a la estructura definitiva que tendrá una sociedad dada.

Antes de proseguir, se hace importante aclarar que ni el control ni el poder constituyen por sí mismos prácticas malas o buenas. Toda sociedad donde conviven cierta

cantidad de personas requiere establecer unas normas capaces de regular las relaciones. De lo contrario, sobrevendría el desconcierto y la convivencia sería intolerable. El problema radica en si tales controles y poderes posibilitan el desarrollo pleno de los individuos por igual o si, por el contrario, lo niegan. Finalmente, en estos procesos, el lenguaje juega un papel fundamental, pues es a través de él que los individuos asimilan una determinada concepción del mundo y la aceptación o no del control ejercido sobre ellos.

Veamos algunos ejemplos para irnos aclarando: dos personas se encuentran, se saludan y conversan, intercambiando noticias e informaciones sobre los acontecimientos de la vida que llevan. Durante el desarrollo de la conversación, cada una espera su turno para hablar y la comunicación fluye entre las dos sin demasiados problemas, salvo por la presencia de “ruidos externos”: voces de otras personas, radios, interrupciones producidas por otros individuos... Sin embargo, esta situación social, donde cada persona respeta el parecer y las afirmaciones de otra o, si no está de acuerdo, las contrasta con otras ideas, es un poco ideal, puesto que debemos tomar en cuenta algunas características particulares de los actores que participan en estas condiciones: personalidad, género, posición

social, status económicos y contexto específico de realización de la conversación, entre otros aspectos.

Cuando las dos o más personas que se encuentran comparten gran parte de estas características, el intercambio puede realizarse de forma *equilibrada y horizontal*. Sin embargo, son suficientes una o dos características diferentes para que la relación social comience a tomar otro rumbo. Por ejemplo, en muchas sociedades, cuando habla un hombre y una mujer es el varón quien lleva la voz cantante, debiendo la mujer aceptar lo que el otro dice y, si tiene un parecer diferente, insinuarlo más que expresarlo. De la misma manera, en los ambientes de trabajo fuertemente burocratizados o institucionalizados, los subordinados (obreros, empleados, jornaleros...) tienen pocas posibilidades de tener una relación horizontal con sus patrones y hasta con los capataces o jefes de oficina. Lo mismo pasa con las relaciones entre adultos y niños, entre blancos y negros o entre criollos e indígenas. Por otra parte, el *contexto* de la conversación puede cambiar completamente la forma que esta asume. Así, una relación entre hombres y mujeres dentro de una oficina puede ser de tipo jerárquica, mientras que los mismos sujetos pueden encontrarse en la calle o en un cafetín y tener una relación menos rígida y más horizontal.

Todas estas variaciones se producen cotidianamente también en la escuela, donde la relación entre niños y adultos asume características no equilibradas, siendo el adulto quien tiene la última palabra. Lo mismo sucede entre maestros y directores, sobre todo si estos últimos pertenecen a una congregación religiosa, o entre maestros y maestras, salvo cuando las mujeres se hacen valer, logrando invertir los *roles* socialmente establecidos como “naturales”. Con todo, teóricamente, los maestros y maestras que comparten una misma posición institucional, no deberían tener mayores problemas para relacionarse horizontalmente, aunque pueden intervenir otros factores que cambien este estado de cosas (como los citados según el género o como aquellos asociados al grado de instrucción de los educadores: un maestro con postgrado puede ejercer mayor poder sobre aquellos que posean una titulación inferior).

Diferente es la relación que se produce dentro de un ejército, donde la posición de cada miembro está fuertemente determinada por un sistema jerárquico, imposibilitando los intercambios equilibrados entre individuos de grados diferentes, pero sí entre los individuos de un mismo nivel. En este caso, los individuos que están en la cúpula de la estructura piramidal mandan pero no son mandados (por ejemplo, los generales)

y los ubicados en la base solamente obedecen (los soldados llanos) mientras que, los que están entre estos dos polos tienen la posibilidad de mandar y obedecer según sea el rango de los militares con quienes han de interactuar.

En todos los casos citados, también intervienen en la relación elementos psicológicos: algunas personalidades son más activas que otras y hasta necesitan imponer su parecer sobre los demás, aunque no tengan la razón. Por lo general, a las personas con tales temperamentos se las tipifica como “mandones” o “mandonas”, haciendo referencia a sus deseos o necesidades de sobresalir sobre los demás. Por el contrario, otros individuos son catalogados como “dóctiles” o “sumisos”, características que, en general, son atribuidas a las mujeres. Aunque la personalidad de cada individuo tiene su importancia en la definición del tipo de relación, su influencia es casi siempre *supervalorada*, produciéndose una percepción particular de las formas de interacción social: las relaciones desequilibradas no dependen del *contexto* ni de los *roles* ni del *status* de cada individuo, sino de sus características psicológicas. Esta explicación es un poco tramposa, ya que desplaza la atención de las verdaderas causas de los desequilibrios hacia las personalidades individuales, las cuales son pensadas como

algo “natural” y no como características individuales históricamente producidas, conforme a las presiones culturales y sociales de la familia y del grupo social de pertenencia de las personas.

El desequilibrio al que estamos haciendo referencia está asociado al *poder* que entra en juego dentro de una relación social y, de allí, el *control* que algunas personas logran obtener sobre una determinada situación relacional. Poder y control son los dos aspectos claves a tomar en consideración cuando se trata de relaciones, tanto de las que se producen en encuentros informales como aquellas estructuradas dentro de una institución.



Guía de investigación

Educadores

- (a) Proponemos debatir ampliamente el siguiente párrafo, compartiendo ejemplos de la vida diaria donde su idea principal puede ser constatada.

“Aunque la personalidad de cada individuo tiene su importancia en la definición del tipo de relación, su influencia es casi siempre supervalorada, produciéndose una percepción particular de las formas de interacción social: las relaciones desequilibradas no dependen del contexto ni de los roles ni del status de cada individuo, sino de sus características psicológicas. Esta explicación es un poco tramposa, ya que desplaza la atención de las verdaderas causas de los desequilibrios hacia las personalidades individuales, las cuales son pensadas como algo “natural” y no como características individuales históricamente producidas, conforme a las presiones culturales y sociales de la familia y del grupo social de pertenencia de las personas”.

- (b) Todas las personas han experimentado un determinado ejercicio de poder sobre ellas. Sería interesante identificar cuáles han sido los momentos en los que cada educador ha percibido tal ejercicio de poder en su vida actual o pasada: en qué situaciones y mediante qué mecanismos (estrategias, palabras, discursos, personas o instituciones).

Las reglas explicadas hasta ahora las podemos aplicar a las relaciones existentes entre distintos grupos sociales y entre sociedades diferentes. En este sentido, estaríamos hablando de sistemas articulados de relaciones regidas por un poder que estructura la sociedad de una forma determinada. En el caso de las sociedades divididas en clases sociales, este poder deriva de la obtención o no de bienes económicos. Los sectores con mayores recursos económicos prevalecerán por encima de los sectores

con menos recursos, produciendo una estructura social de forma piramidal. Cuando nos referimos a que constituye un sistema articulado de relaciones, lo hacemos en el sentido de las múltiples relaciones que cada sector mantiene con diversos actores y componentes específicos de su sociedad. De esta forma, la clase social dominante, por ejemplo, desarrollará vínculos diferentes en varias direcciones: con el estamento político para influir en las decisiones nacionales e internacionales (de hecho, pueden

ellos mismos pertenecer a la dirigencia de un país o financiar grupos políticos específicos); con el mundo intelectual y científico para producir instrumentos capaces de aumentar su riqueza y control; con la jerarquía religiosa para la implementación de las ideas que legitimen su dominio; con los militares para contar con un aparato represivo; con sus pares de otras naciones y con otros grupos económicamente poderosos para acrecentar su capital..., es decir, construyen su propio tejido de relaciones que funciona como una red de apoyo o de soporte, creando solidaridades y alianzas. Esta situación puede ser perfectamente observada tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional. Cuanto más amplio sea el contexto relacional, mayor complejidad alcanzará la red de relaciones y las reglas que la rigen.

Por su parte, los sectores pobres también construyen relaciones específicas para subsistir o para intentar tener acceso a posiciones más ventajosas de existencia. El problema mayor a enfrentar por estos grupos es el de crear o el de descubrir sus propias posibilidades de poder real en forma colectiva, con el propósito de alcanzar relaciones más equilibradas dentro de la sociedad. En los últimos años, ha crecido en el mundo el número de personas y grupos (incluso instituciones supranacionales) convencidos de la

necesidad de alcanzar equilibrios sociales que permitan acabar con los fenómenos de la pobreza y el hambre. Las estructuras sociales apoyadas en sistemas democráticos inclusivos se perciben como una esperanza para lograr estos fines. Sin embargo, el cambio de las estructuras y de las relaciones de poder existentes supone una estrategia de largo plazo y luchas sostenidas de manera organizada por los sectores en desventaja, que encarnen en su acción los principios de vida y de sociedad que aspiran construir. La inclusión no se logra “auxiliando” a los pobres (como suelen pensar muchas ONGs de los países ricos y organismos internacionales, civiles y religiosos) sino creando condiciones para que estos tengan poder en el momento de decidir su destino. Pero, sobre todo, se logra cuando los propios sectores excluidos de todo poder se organizan y luchan ellos mismos por alcanzarlo de manera autónoma.

Finalmente, resulta pertinente aclarar que las distintas relaciones entretejidas por los diversos grupos están sujetas a transformaciones: un grupo de élite puede ser desplazado por otro como consecuencia de determinados acontecimientos (nuevas formas de acumulación de capital o cambios en la estructura política que favorecen más a unos grupos que a otros). Sin embargo, el hecho de que el juego de poder pueda

adquirir otra forma, por ejemplo, sustituyendo a unos actores por otros, no significa que la estructura piramidal cambie o sus relaciones internas sean realizadas desde otros principios más equilibrados.

Para una mejor comprensión de cómo el poder, el dominio y el control funcionan en la práctica, condicionado las interrelaciones de una sociedad, resulta pertinente profundizar un poco más el sentido de estos términos y cómo su ejercicio organiza, la mayoría de las veces, estructuras sociales desiguales, produciendo procesos de dominación y explotación entre individuos y grupos.

2.2. Lenguaje y formas de poder

Cada uno de nosotros sabe intuitivamente el significado de las palabras, lo que permite que las utilicemos sin tener que pensar demasiado en la elección de cada una de ellas en el momento de construir una frase. Sin embargo, las palabras no solo sirven para nombrar cosas y personas, sino que también definen las relaciones producidas entre individuos y objetos. Estas *palabras relacionales* están cargadas de los significados y del valor que cada sociedad le atribuye, caracterizando el enlace entre las cosas y las personas. De esta manera, una palabra puede tener un significado y

un valor diferente según el contexto de su uso y hasta podemos encontrar sociedades donde las palabras de nuestra cultura no tienen traducción o viceversa. Por ejemplo, algunas sociedades indígenas americanas, cuya estructura social es de tipo horizontal, no tienen una palabra para nombrar el “poder”, pero sí muchas para indicar la “energía social”, algo que en nuestro idioma podemos definir de muchas maneras como, por ejemplo, “fuerza que mantiene la dinámica de las sociedades”. Sin embargo, la palabra española “fuerza” tiene distintos sentidos según el contexto de su utilización: los físicos la entienden como “energía”, mientras que los políticos pueden llegar a interpretarla como “coerción”. Por todo esto, antes que nada, es necesario aclarar la terminología que vamos a utilizar y proponer así algunas definiciones generales.

a. El poder como potencia

El poder como potencia hace referencia a la *facultad* que puede poseer un individuo o un grupo social para obligar o convencer a otros a realizar acciones más allá de su propia voluntad. La *capacidad* de un individuo de poder controlar las acciones de los demás miembros de su sociedad o de otras (lo que representaría la expresión más directa del poder y sus consecuencias) dependerá de las características de cada

sociedad, es decir, en unos casos se tratará del dominio ejecutado a través de la fuerza, mientras que en otras situaciones se tratará del dominio ejercido mediante la acumulación de medios materiales (como ya hemos explicado) o a partir de la acumulación de un determinado *capital simbólico*, generado principalmente por la religión o por un campo específico del saber (la medicina, la historia, la ingeniería, entre otros). En este sentido, en el momento de analizar el por qué unos individuos tienen más influencia sobre otros, conviene identificar cuál es su fuente de poder (la potencia) que no es otra cosa que su *fuerza de legitimidad*: armas, fuerza física, status económico o saber científico o religioso.¹⁶

El dominio adquirido mediante la *fuerza* hace referencia a la utilización explícita de la *violencia* como un mecanismo de control sobre los otros. La violencia suele ser empleada en situaciones diversas de dominio: por una persona hacia otra (como ocurre cuando un hombre maltrata a una mujer haciendo uso de su fuerza física) o por un grupo o sociedades que intentan conquistar un determinado sistema social mediante su poderío bélico, sea este procedente de la delincuencia organizada (la mafia siciliana o los narcotraficantes colombianos) o bien, de ejércitos nacionales o supranacionales reconocidos oficialmente. En este

sentido, un grupo social o sociedad puede ser conquistado al comienzo con las armas y, posteriormente, mantenido bajo control a través de la amenaza y de la represión, ejercida sobre todo hacia los individuos disidentes. La conquista puede realizarse también de forma progresiva a partir de “mensajes coercitivos” y de exhibiciones públicas del poder que se posee, creando en el conjunto social un terror paralizante. En todos estos casos resulta válida una de las definiciones que Max Weber da de poder, entendido como “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”.¹⁷

En estos procesos de conquista del dominio por la fuerza se requiere, tarde o temprano, mantener el poder sin recurrir a la violencia cotidiana. Para ello se producen discursos y recursos (como la elaboración de un corpus de leyes) que “legitimen” el orden establecido originalmente forjado a través de procedimientos “ilegítimos”.

16. Cf. Godelier, M. (1978): “Poder y Lenguaje”. Reflexiones sobre los paradigmas y las paradojas de la “legitimidad” de las relaciones de dominación y de opresión”. En: *Communications*, N° 28, París.

17. Weber, M. (1977): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, V. 1, p. 43.



Guía de investigación

Educadores

Por lo general, cuando hablamos de poder y control solemos pensar en los gobiernos o en su ejercicio en espacios amplios (el país, el mundo), obviando aquellos lugares que son más cercanos, como por ejemplo, la familia. En la actualidad, precisamente, es en este lugar donde se produce uno de los mayores problemas de ejercicio violento del poder. Nos referimos a la violencia doméstica ejercida hacia las mujeres. Proponemos realizar el siguiente ejercicio:

- (a) Indicar debajo de las siguientes categorías, las estrategias o técnicas de control y poder que, generalmente, son utilizadas por determinados hombres a los fines de someter a su mujer y a sus hijos.
- **Amenazas:**
Ej: Amenazarla con pegarle
 - **Privilegio masculino:**
Ej: Tratarla como una sirvienta
 - **Abuso económico:**
Ej: No dejarla trabajar
 - **Manipulación de los hijos:**
Ej: Hacerla sentir culpable por la conducta de los hijos
 - **Negar, culpar y desvalorizar:**
Ej: Decir que ella lo provocó
 - **Aislamiento:**
Ej: Controlar sus salidas y entradas de la casa
 - **Abuso emocional:**
Ej: Hacerla sentir inferior
 - **Intimidación:**
Ej: Romper objetos de la casa
- (b) Conversar las explicaciones culturales y sociales que promocionan este tipo de prácticas.
- (c) Diseñar de manera colectiva una propuesta pedagógica de aula para reflexionar con los estudiantes este tipo situaciones surgidas en el hogar y cómo se puede lograr su transformación.

En aquellas situaciones donde la posesión de *bienes materiales* produce poder, la potencia viene dada por la capacidad de ciertos individuos de intervenir en las acciones económicas de los demás, de apropiarse de su fuerza de trabajo y de influenciar las necesidades de consumo de la población. De allí que a mayor riqueza, mayores posibilidades de control sobre las actividades económicas y no económicas de las sociedad. Sin embargo, es posible encontrar sociedades donde la acumulación de bienes no confiere un mayor poder social. En la sociedad indígena *Kwakiutl*, ubicada al occidente de Norteamérica y Canadá, las personas que han acumulado bienes durante el año los destruyen públicamente durante la celebración del *potlach*. El individuo que logra destruir o consumir con su gente más bienes materiales conseguirá mayor aceptación social. El término *potlach* es actualmente utilizado para destacar el comportamiento consumista de las sociedades occidentales. De cualquier manera, sea para conservarlos o sea para destruirlos, la cantidad de bienes constituye una fuente de poder y de control social sobre los demás.

Finalmente, el *capital simbólico* confiere poder en dos sentidos distintos. El primero se asocia a las cualidades atribuidas a una persona o grupo, ya sea por el color de su piel, por su origen geográfico o por la

importancia de sus antepasados. Estas características pueden estar asociadas o no a la posesión de bienes materiales. Es el caso, por ejemplo, de las sociedades americanas durante la Colonia, cuando el hecho de ser blanco, nacido en la Península Ibérica o descendiente de los primeros conquistadores, le facilitaba a un individuo, hombre o mujer, un poder sobre los demás que no tenían los otros grupos sociales: pardos, indígenas y hasta los mismos blancos criollos. En las sociedades latinoamericanas actuales, descendientes de las coloniales, permanecen algunos de esos elementos. Sin embargo, por tratarse de sociedades de clase, tener o no dinero puede hacer la diferencia. Así, por ejemplo, la acumulación de bienes materiales podría lograr equilibrar la relación entre negros y blancos o entre mujeres y hombres, aunque sabemos que el color de la piel y el género continúan teniendo su importancia.

El segundo sentido del *capital simbólico* como fuente de poder, implica la posesión de un conjunto de saberes que, a los ojos de los demás, *autorizan* a ciertos grupos y personas a tomar decisiones en áreas de su especialidad. Para Pierre Bourdieu, el capital simbólico se divide en diversos campos especializados (el médico, el jurídico, el pedagógico...) y dentro de cada uno de ellos se liberan grandes luchas para imponer un

determinado conocimiento.¹⁸ Dependiendo de las relaciones que los grupos de un campo específico establezcan con otras fuentes de poder social, un conocimiento dado alcanzará o no mayor reconocimiento social. En consecuencia, los miembros del saber privilegiado contarán con mayor poder y autoridad.

La *autoridad* implica tener ascendencia sobre los demás y el prestigio que confiere permite influenciar el comportamiento de los otros. De esta manera, ascendencia y prestigio puede conseguirse también a través de medios diferentes de la acumulación

de bienes materiales, aunque es evidente que éstos pueden facilitar la adquisición de capital simbólico. No siempre vale lo contrario: poseer bienes materiales no necesariamente conlleva autoridad, lo que es una calidad pública aceptada por los demás. A menudo, quienes detentan un poder económico no quieren aparecer explícitamente frente a la sociedad como los que toman decisiones, delegándoselas, por ejemplo, a los políticos o a los científicos de su entorno. En este sentido, “tener influencia” sobre los demás, no implica necesariamente prestigio ni autoridad, entendida esta como “respeto” y reconocimiento social de un “valor”.



18. Bourdieu, P. (1987): op.cit, pp. 127-142.

Guía de investigación

Educadores

- (a) Cada cultura construye sus propios sentidos de lo que es una autoridad válida y reconocida por el grupo. Sugerimos investigar estos significados en tres sociedades distintas a la propia, sin excluir a esta, utilizando el siguiente recuadro:

<i>Sociedad</i>	<i>Autoridad</i>	<i>Personas</i>	<i>Atributos que confieren reconocimiento social</i>
<i>Propia</i>	<i>Médica</i>		
	<i>Política</i>		
	<i>Educativa</i>		
	<i>Jurídica</i>		
<i>Otra</i>			
<i>Otra</i>			
<i>Otra</i>			

- (b) Los significados en el idioma castellano de las palabras autoridad, autoritarismo, poder, legitimidad y deslegitimación se encuentran estrechamente asociados en la práctica. Analizar cuál es esa relación y cómo se llega a expresar en situaciones concretas.

b. El poder institucionalizado

En todas las situaciones analizadas, desde el dominio determinado por el poder económico hasta la influencia ejercida en base a la autoridad, hay que tomar en consideración el *sistema local de legitimación*. Nos referimos a la necesidad que tiene cualquier individuo o grupo poderoso, salvo en los primeros tiempos de una conquista armada, de *justificar* de alguna manera su dominio frente a los grupos conquistados. La legitimidad puede derivar de variadas fuentes, dependiendo del tipo de sociedad y del ámbito cultural donde ella se ejerce. El soberano de los reinos cristianos, por ejemplo, derivaba su legitimidad directamente de Dios, a través de la mediación del Papa, que podía a su vez tener ingerencia sobre el poder ejercido por los reyes, llegando incluso a excomulgar a los que no estaban de acuerdo con las posturas ideológicas vaticanas. Este tipo de legitimación vale también para otros sistemas sociales, donde la relación con un antepasado mítico justifica la preeminencia social de una familia o de un individuo. Lo mismo sucede con la autoridad atribuida a los sacerdotes, emanada de la comunicación especial que estas figuras pretenden mantener con sus dioses. Resulta importante destacar que el sistema de legitimación de tipo religioso es posible porque las personas comparten y aceptan

un mismo horizonte cultural, constituido por ideas y creencias particulares que les son propias (universos simbólicos).

En el caso del pensamiento político occidental, el origen divino de la legitimidad del poder ha sido progresivamente suplantado, desde el siglo XVIII, por una teoría “contratualista”. Dicha teoría supone la realización de un “pacto” entre los diferentes grupos sociales, cuyos ciudadanos estarían dispuestos a renunciar a ciertas libertades en función de la “protección” que el Estado puede brindarles. Este pensamiento político se produce en correspondencia con el cambio radical sufrido por la estructura política de las sociedades occidentales: la transición, más o menos violenta, del sistema monárquico al republicano que alentó el nacimiento de los estados nacionales durante el siglo XIX.

En este nuevo sistema, la legitimidad estaría garantizada por un “contrato social” suscrito por todos los ciudadanos, representado actualmente por las constituciones y las leyes. De acuerdo a este sistema, las personas designan a los representantes responsables de la defensa de sus derechos, aceptando resolver sus conflictos y diferencias a través de los sistemas jurídicos, que tendrían la función de regular las libertades individuales de cada persona.

Claramente, la concepción de “ciudadano” es la que puede marcar la diferencia en cuando a la validez de la legitimidad. Esta noción ha cambiado y cambia según la época y el tipo de sociedad. Así, hubo un tiempo donde eran considerados ciudadanos los varones propietarios de tierras, más adelante lo fueron simplemente todos los varones y no la mujeres. Por esta razón, el derecho al “voto” por parte de las mujeres de las sociedades occidentales, regidas por sistemas democráticos, fue conseguido solamente a principios del siglo XX (en Estados Unidos, el voto para las mujeres ha sido aprobado solamente en 1920, con la XIX Enmienda realizada a su Constitución, mientras que en Francia ha sido logrado en 1946). Antes de esas fechas las mujeres no eran pensadas como personas poseedoras de ciudadanía.

Con relación a esta noción de ciudadanía existe otro aspecto a considerar: en la actualidad, la mayoría de los sistemas democráticos conciben constitucionalmente como “ciudadanos” a todos sus habitantes. De allí que puedan ejercer su derecho a decidir quienes han de gobernarlos. Sin embargo, esta posibilidad puede verse limitada por las condiciones sociales de ciertos grupos. Los pobres, generalmente indocumentados o localizados en lugares de difícil acceso, son prácticamente excluidos del sistema democrático, pues su derecho al

voto no puede ser ejecutado con facilidad o no son lo suficientemente motivados para ejercerlo. En consecuencia, la legitimidad jurídica de un gobierno se ve debilitada y la toma de decisiones se concentra en determinados sectores: los que han podido ir a la escuela o los que gozan de cierto bienestar material, aunque sus decisiones sean tomadas de manera indirecta a través de sus representantes.

Finalmente, es necesario reiterar que el problema de la legitimación involucra también a las figuras de autoridad, tanto las que se producen en ambientes informales como las que se dan en ámbitos institucionalizados. En el primer caso, solamente la aceptación del grupo posibilita el despliegue de la autoridad y, para obtenerla, no resulta suficiente el deseo o la voluntad de un individuo. En la segunda situación, aun cuando exista un sistema de normas que atribuye autoridad a ciertas personas ubicadas en una institución específica (escuelas, ejércitos, universidades, hospitales, empresas, gobiernos) la legitimidad jurídica no es capaz por sí sola de mantenerla, salvo imponiéndola mediante la utilización de mecanismos coercitivos (la amenaza de despido, castigos por mala conducta...) pues en estos casos también es importante que los subordinados reconozcan como válida la autoridad conferida a una persona.

Por todo ello, podemos decir que la legitimación implica casi siempre el reconocimiento del poder o de la autoridad de algunos individuos por parte de la comunidad o grupo social en la cual se ejerce. El grado y el tipo de adhesión de la gente a las acciones de los “grandes hombres” puede ser, evidentemente, de diferente tipo, pero lo más importante a destacar aquí es la diferencia existente entre lo que una sociedad o institución dice explícitamente sobre las formas de su poder, en sus constituciones y normas y lo que realmente ocurre en su puesta en práctica. De hecho, el “discurso” mismo de la legitimación, desarrollado por algunos dirigentes o por algunos actores sociales puede estar solapando la ausencia de autoridad en la realidad institucional o estatal. Se cruzan aquí dos teorías diferentes del poder:

1. Qué el poder es una cualidad individual que algunas personas poseen y otras no, cuya expresión depende de la voluntad o de las intencionalidades de tales personas;
2. Que el poder es una “propiedad” de la comunidad, del grupo social o de la sociedad como un todo, que delega o proporciona a ciertos individuos.

Las dos hipótesis tienen una diferente concepción de la legitimidad: en el primer

caso se trataría de la aceptación social de una calidad o propiedad individual, buscada a través de una obra de convencimiento para evitar o disminuir la disidencia y el no reconocimiento del derecho que estos individuos tendrían para ejercer su poder; mientras que, en el segundo caso, la legitimación es una investidura que una persona o grupo recibe para ejecutar el poder en representación del resto de los individuos de la sociedad, quienes, teóricamente, son los auténticos poseedores del poder.

Para quienes piensan que el poder pertenece a los ciudadanos, su mantenimiento por parte de algunos individuos, aun cuando se ha perdido la legitimación del pueblo, implica una ruptura del “pacto”, produciéndose la “tiranía”, explícita o solapada. La tiranía sería precisamente el ejercicio del poder fuera del derecho que lo encausa y controla. Este concepto, por ende, implica el de la violencia política, de allí el aforismo de Hannah Arendt: “La forma extrema de poder es todos contra uno y la forma extrema de violencia es uno contra todos”.¹⁹

De esta manera, la violencia puede ser considerada uno de los polos de la relación entre los ciudadanos, mientras que en el otro estaría el poder, entendido aquí como el ejercicio legitimado de la acción de algunos individuos para mantener el “bien

19. Arendt, H. (1986): “Communicative Power”. En Steven Lukes (Ed.), *Power*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 59-74. Ver, igualmente, Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

común”. Es importante resaltar que el problema de la violencia, como método para conseguir imponer la voluntad, se presenta en todos los ámbitos y niveles relacionales, desde la relación padres/hijos, hombre/mujer, hasta la del Estado con sus ciudadanos. En este sentido, cada sociedad construye categorías de lo que

puede considerarse como violencia y lo que no lo es, dándose el caso de contradicciones profundas entre teorías culturales de sociedades diferentes, es decir, lo que es violencia para algunas culturas puede no serlo para otras. Esta conclusión pone el problema de la legitimidad de la violencia.

Guía de investigación

Educadores y estudiantes

La noción de violencia suele estar restringida a su forma física (golpear, pegar, violar...). Sin embargo, la violencia puede adquirir varios rostros y en muchas ocasiones se ejerce de manera solapada (amenazando, acosando, insultando, reduciendo el espacio de acción de una persona o grupo, atribuyendo caracteres negativos a individuos que son diferentes (por sus opciones de vida o por su manera de pensar), calumniado, haciendo que alguien haga algo en contra de su voluntad y así sucesivamente). Por otra parte, cuando la violencia se vuelve generalizada y desbordante (está presente en distintas formas dentro de un mismo grupo social) habría que examinar las características de la estructura social más amplia para distinguir cómo ella misma produce violencia.

Generalmente, los programas de estudio y los textos escolares señalan estrategias que ayudan a promover mecanismos alternativos de solución de conflictos sin recurrir a la violencia. Conviene acompañar estas estrategias con una reflexión profunda sobre los tipos de violencia y sus razones estructurales. Especialmente, resulta interesante trabajar con los estudiantes el cómo contrarrestar el abuso de poder que ostentan algunos individuos, bien sea porque tienen fuerza física, porque poseen armas o porque ejercen un cargo de poder (administradores, diputados, directores, militantes partidistas, tutores y representantes...). Podemos proceder de la siguiente manera:

- (a) Explicar los distintos tipos de violencia (física, psicológica y solapada). Igualmente señalar cómo un sistema social puede promover la violencia y cómo puede generar un ambiente equilibrado de relaciones.
- (b) Entregar a cada estudiante cuatro papelitos, donde indicará en qué momentos se han sentido violentados o han sentido que se abusa de su persona. No necesaria-

mente los estudiantes deben colocar sus nombres, sin embargo, sería interesante pedirles señalar su sexo (masculino, femenino).

- (c) Agrupar los papelitos por categorías de tipo de violencia (violencia física y sexual) (violencia psicológica: insultos, intimidación, amenazas) (solapada: acoso sexual o de otro tipo, calumniar, promover atributos negativos, chistes discriminatorios, abuso de poder) y en lo posible deducir quiénes son aquellos que están más propensos a determinadas prácticas violentas, quiénes son los que la ejercen y por qué.
- (d) Para cada grupo de violencia experimentada, identificar los recursos institucionales existentes para frenarla (propios de la escuela y fuera de ella), así como otras formas alternativas para la defensa de los propios derechos (denunciar al agresor, organizar campañas contra las distintas formas de violencia, cambiar algunas normas de convivencia escolar, involucrar a vecinos y representantes en estrategias de promoción de una cultura comunitaria y de paz, organizar un comité de defensa de las víctimas de violencia, entre otras actividades).

Antes que nada, ninguna sociedad puede sobrevivir sin el control de la violencia entre los individuos, ya que el “todos contra todos” no permite un funcionamiento mínimo. Sin embargo, es posible encontrar sociedad donde un cierto grado de violencia está permitido en algunas relaciones y en casos particulares. Por ejemplo, dentro del mundo occidental, existen teorías pedagógicas que admiten el uso de un cierto grado de violencia por parte de los padres hacia los hijos con fines educativos.²⁰ Asimismo, se puede justificar la violencia doméstica del hombre hacia la mujer desde teorías machistas: a las mujeres “¡hay que reprimirlas un poco sino se vuelven incontrolables!”

En la realidad histórica, puede sobrevivir una sociedad sin violencia como una sociedad donde es admitido su uso, aunque en grados mínimos. En este sentido, es importante anotar que existen teorías del funcionamiento de las sociedades que asumen la violencia como inevitable y hasta necesaria. En este caso, se habla de “violencia legítima” y “violencia ilegítima”. El Estado tendría la potestad de ejercer un cierto grado de violencia para conseguir mantener el orden social, aunque esta debería ser controlada por las leyes. El desborde de esta violencia, fuera del control de la ley, implicaría la pérdida de legitimidad del grupo que está en el poder.

20. Cf. Balandier (1989): *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

La referencia a las leyes es aquí entendida como el medio que permite el control de las acciones de los ciudadanos, incluyendo a los políticos, a quienes se les ha delegado el ejercicio del poder. Dicho control ha de ser ejecutado por los jueces de manera independiente dentro del Estado. Son ellos, los jueces, quienes deberían velar por los derechos de todos los ciudadanos para que la violencia no se desborde de los cauces de la ley y, en general, para que se mantenga la legitimidad de las personas que ocupan el gobierno en un momento determinado. Sin embargo, a parte del caso muy frecuente de gobiernos que terminan identificándose con el Estado, acabando por influenciar a los jueces, hay que tener en cuenta que las leyes pueden ser elaboradas precisamente para permitir la apropiación del poder por parte de un grupo social y no de otro. De allí que el campo de la “legitimidad” del poder involucre otros factores a parte del de las leyes y constituciones en su conjunto. En última instancia, si pensamos que el poder está en las manos de los ciudadanos, éstos pueden organizarse para retomar en sus manos lo que les pertenece, produciendo un nuevo arreglo social. En este caso, la resistencia sería legítima, ya que se trataría de recuperar lo que es propio, aunque no lo es necesariamente la violencia que esta puede implicar. Con todo, hemos de tomar en consideración que en estas situaciones

también existen posturas *ideológicas* que definen tanto la conciencia de la relación de poder, como las estrategias de cambio del orden social.



Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Por lo general, los habitantes de una nación desconocen cuáles son las reglas que regulan su convivencia, el ejercicio de poder y los deberes y derechos de los ciudadanos, es decir, desconocen cuál es su “contrato social” (principalmente, su constitución y los convenios internacionales suscritos por el país). Dada la agudización actual de los conflictos sociales en casi todos los países y entre unos países y otros, este conocimiento se vuelve cada vez más necesario. En sistemas democráticos es el colectivo quien se supone puede dirigir las decisiones y promover el cumplimiento de su “contrato social”, si este o varios convenios son desconocidos, los ciudadanos cuentan con pocas posibilidades de hacerlos cumplir o cambiarlos si no logran estar a la altura de las nuevas necesidades culturales y sociales, produciendo discriminaciones o favoreciendo más el desarrollo de unos grupos en detrimento de otros.

Ahora bien, a la hora de socializar con los estudiantes estos conocimientos, conviene generar suficientes sentidos del por qué resultan importantes, evitando convertirlos en conocimientos escolares que solo servirán para contestar un examen. Un modo de eludir este peligro pudiera ser:

- (a) Interpretar con los estudiantes la noción de ciudadanía contemplada en el texto constitucional del país, confrontándola con las opiniones que otras personas (vecinos, activistas comunitarios, profesores y distintos grupos religiosos, étnicos y de género...) poseen sobre su ejercicio práctico. Luego de este proceso de consulta y debate, volver al texto constitucional y analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, si su noción resulta satisfactoria o no en el marco de su sociedad actual: ¿Qué habría que cambiar? ¿Qué relación establecer con los deberes y derechos adjudicados a los ciudadanos? ¿Cómo promover en la práctica una noción de ciudadanía donde todos los individuos tengan las mismas oportunidades para desarrollarse como personas dignas?
- (b) Investigar las distintas leyes que ha formulado el país a los fines de regular la relación entre los ciudadanos en distintas áreas: económicas, políticas y sociales. Analizar especialmente aquellas que inciden mayormente en la vida cotidiana de los estudiantes, por ejemplo, el código civil y las leyes formuladas para proteger los derechos de sectores específicos: niños, adolescentes, mujeres, indígenas...
- (c) Promover actividades semejantes en la indagación de los convenios internacionales suscritos por el propio país.

c. El poder difuso

Existe otra teoría del poder que no lo concibe ni como potencia ni como un sistema determinado por leyes o normas, sino como un conjunto de pensamientos que puestos en *relación* con otros sistemas institucionales de poder (el político, el religioso, el científico, el económico) despliega una serie de *estrategias* que inciden y condicionan el comportamiento de las personas, consciente o inconscientemente. Este tipo de poder se asocia fundamentalmente al control de los universos simbólicos que las personas han de considerar como “válidos”. En este sentido, el poder estaría presente en todas partes: en las formas de establecer las relaciones familiares, en las prácticas educativas, en la manera de asumir el cuerpo, en la forma de concebir la relación con los demás y en los modos de ser y actuar en general. Por lo tanto, se trata de un poder que penetra los cuerpos, regulando sus posturas, sus deseos y placeres, su identidad, su sexualidad, sus necesidades, sus formas de sentir y, por ende, sus relaciones con los otros cuerpos.²¹

Para Michel Foucault, principal exponente de esta teoría, este tipo de poder ha creado en diversas épocas distintas *técnicas* y *discursos* que regulan las relaciones sociales a partir del establecimiento de *re-*

gimenes de verdad y de saber, generados de acuerdo a la concepción del tipo de sujeto que una sociedad o una institución necesita crear en un momento histórico específico.²² Un buen ejemplo de ello lo constituyen las distintas teorías psicopedagógicas producidas hasta ahora: con el surgimiento de los estados nacionales y del capitalismo industrial, basado en la producción en serie de bienes y servicios, era necesario promover individuos *disciplinados* capaces de impulsar formas sistemáticas de generación de riquezas. De allí que las escuelas asumieran la teoría *conductista* como un método eficaz de enseñanza: había que *domesticar* a los niños, quienes representaban los potenciales trabajadores del futuro. Con tal propósito se crearon distintos discursos sobre la enseñanza y la infancia. En principio, los niños carecían de los saberes (conocimientos, actitudes y valores) necesarios para sostener el *progreso* de la sociedad. Por ello la vigilancia, el castigo, los regaños y las normas correccionales escolares se convirtieron en las estrategias que hicieron posible moldear a los alumnos según los intereses dominantes del momento.²³

En la actualidad, cuando las formas de producir riqueza requieren de individuos creativos, autónomos, innovadores, capaces de impulsar sus propios negocios y otros modos de trabajo, la teoría conductista ha

21. Cf. Foucault, M. (1978): “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”. En Michel Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, pp. 153-163.

22. Cf. Foucault, M. (1978): “Verdad y poder”. En Michel Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, pp. 175-189.

23. Cf. Gimeno Sacristán, L. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

sido desplaza por otras donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran centrados en los alumnos y en el desarrollo de sus propias potencialidades creativas.

Como vemos, el discurso pedagógico y sus técnicas han cambiado de enfoque: se reclaman prácticas donde los estudiantes puedan aprender en equipo, manejar sus emociones, sus conflictos y expresar con mayor libertad sus ideas. De hecho, la crisis actual educativa tiene que ver con la incapacidad de la escuela de ajustarse a los cambios sufridos en las últimas décadas dentro del orden familiar y en los nuevos modos de producción capitalista, perdiendo vigencia como la principal institución socializadora de la sociedad, siendo progresivamente suplantadas sus funciones por otras organizaciones sociales: la televisión y los medios de comunicación en general.²⁴

El análisis del poder difuso supone examinar cómo las personas establecen sus relaciones en la vida cotidiana, cuáles son las ideas que subyacen en esa manera de relacionarse, de dónde proceden tales concepciones y, sobre todo, qué o por qué se originan. Especialmente, hay que fijarse en lo que está *prohibido* y *permitido* socialmente en la relación con los otros y consigo mismo, que se expresa tanto en lo que se habla como en lo que se práctica. En este sentido,

lo dicho por las personas no revela tanto lo que piensan, sino el *sistema de pensamiento* que las hace actuar y hablar de una manera específica. Por lo general, estos sistemas de pensamientos se hallan controlados y distribuidos en la sociedad en correspondencia a modelos ideales de existencia reconocidos como “válidos”, “normales” o “naturales”. Por esta razón, en una sociedad, no se puede decir y hacer cualquier cosa. En especial, sabemos que no todas las personas tienen el mismo derecho de hablar de determinados eventos. Los niños, por ejemplo, son reprimidos por los adultos a la hora de expresar sus deseos sexuales, particularmente si sus gustos se orientan hacia personas de su propio sexo. Lo mismo sucede con las mujeres a la hora de tratar contenidos semejantes. Por el contrario, los varones y “expertos” en sexualidad sí pueden conversar sobre estos temas públicamente y con naturalidad.



24. Cf. Tedesco, J. C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Guía de investigación

Educadores

Hemos visto que las relaciones de poder involucran a todos los individuos de una sociedad, incluyendo sus cuerpos. Así, la manera como nos percibimos, vestimos o tenemos contactos corporales con los demás, expresa tanto los modelos culturales de nuestra sociedad como las relaciones de poder.

El ejercicio que proponemos pretende hacernos conscientes de estos aspectos de la vivencia. El ejercicio consiste en identificar cuáles partes del cuerpo de los demás está o no permitido tocar en el ámbito público y en el ámbito privado, considerando las diferencias de género y de edad:

	<i>Manos</i>	<i>Brazos</i>	<i>Cara</i>	<i>Pecho</i>	<i>Flancos</i>	<i>Piernas</i>
<i>Niño/niño</i>						
<i>Niña/niña</i>						
<i>Niño/niña</i>						
<i>Muchacho/muchacho</i>						
<i>Muchacha/muchacha</i>						
<i>Muchacho/muchacha</i>						
<i>Hombre/hombre</i>						
<i>Mujer/mujer</i>						
<i>Hombre/Mujer</i>						

Elaborar dos cuadros (uno para el ámbito público y otro para el ámbito privado) a los fines de constatar si hay diferencias y analizar cuál puede ser su explicación. Prestar atención al significado de cada contacto: para expresar sentimientos, para rechazar, para saludar...

De la misma manera, se puede discutir los cambios que se han producido en la realidad local sobre estos temas: acciones que antes estaban prohibidas y ahora se pueden o viceversa.

No todos los sistemas de pensamientos logran configurarse como un poder sobre la conciencia de las personas. Para que un sistema de pensamiento prevalezca sobre otro deben juntarse varios poderes a su favor, tanto institucionales como los adquiridos por una persona o grupo en particular, además de las circunstancias del contexto que favorecen la aparición de una determinada idea. Resulta importante destacar que los privilegios concedidos a ciertos modos de concebir la vida social, generan a su vez formas de exclusión social e institucional. De allí que las personas cuya conducta no se acoja a lo socialmente pensado como correcto sean víctimas de rechazo o de violencia de forma explícita o implícita. Tal es el caso de los negros, de los homosexuales, de las lesbianas o de los ateos que viven en sociedades donde se concibe como “valor” el hecho ser blanco, heterosexual y creyentes de algún Dios.

Esto último nos remite a la noción de *ideología*, que podemos definir como un conjunto de ideas conscientes, utilizado por un grupo organizado para producir efectos en la realidad social. En este sentido, un partido, una cooperativa o una ONG obran a partir de sus presupuestos ideológicos. Será ideológico un sistema de pensamiento sostenido por un grupo cuando, haciendo uso de sus posiciones de poder (potencial o institucional) intenta de manera persua-

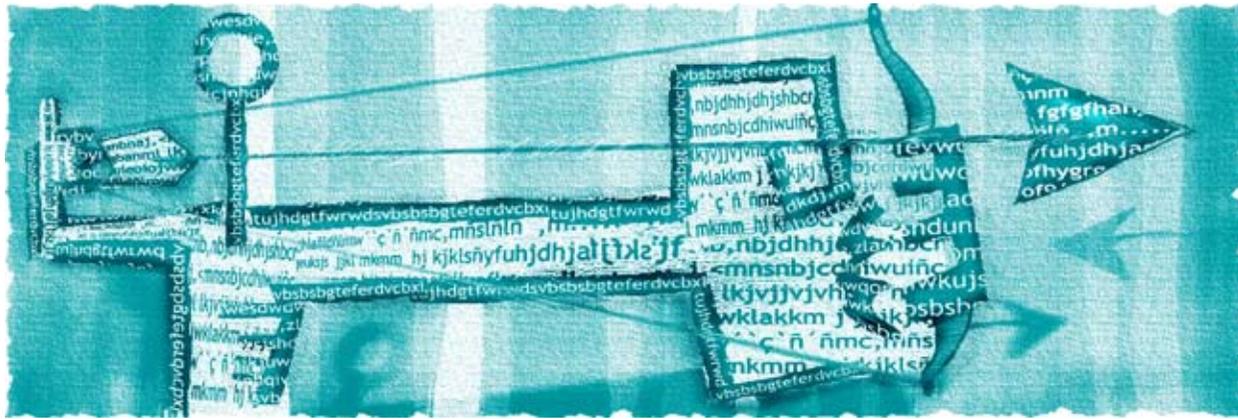
siva, a través de múltiples recursos (discursos y acciones específicas) orientar las ideas y creencias de un colectivo social, haciéndolas aparecer como verdades o saberes indiscutibles, aunque esto no significa que los postulados teóricos, utilizados con fines ideológicos, sean falsos en sí mismos. Dependiendo de los intereses que justifican, las ideologías pueden servir para ampliar los márgenes de poder de una comunidad popular o, como a menudo sucede, ser utilizadas para justificar y mantener el poder de un grupo dominantes sobre la población. Es en este segundo sentido que el concepto de ideología es utilizado normalmente, haciendo referencia a la *manipulación* concreta de argumentos y de acciones que, puestas en relación, condicionan y controlan la conducta de la población o su universo simbólico y cultural. Por ejemplo, la existencia de los pobres es justificada ideológicamente y a menudo como algo que atañe a su “naturaleza” y no a la historia de las relaciones de poder presentes en la sociedad. Incluso, muchos pobres piensan de esta manera, ya que han sido *alienados* a través de múltiples aparatos ideológicos, como los son las escuelas o los medios de comunicación masivos.²⁵

Otro ejemplo clarificador de esta situación podría ser el siguiente: continuamente la medicina nos dice que la obesidad constituye un peligro para la salud. Existen evi-

25. Thompson, J. (1998): *Los media y la modernidad*, Barcelona: Paidós.

dencias objetivas de la veracidad de tal afirmación. Sin embargo, este argumento, unido a la exaltación de la delgadez como principio de belleza en hombres y mujeres, termina estableciendo condiciones para que las personas se obsesionen por su cuerpo, consumiendo innumerables productos y tratamientos capaces de lograr la realización de los ideales de “salud” y de “hermosura” corporal, promovidos principalmente por la industria de la moda y de la estética, con apoyo de la medicina y de las ciencias farmacéuticas. La obesidad como “signo” de enfermedad y fealdad es de origen reciente. Hasta principio de siglo XX, cierta gordura constituía una muestra de abundancia y prosperidad y, por ende, de prestigio social. Al transformarse las reglas del mercado, el cuerpo también se convierte en algo “consumible” y los discursos emitidos sobre él son producidos en base a este nuevo principio.

Dado que los discursos constituyen una de las principales estrategias utilizadas para diseminar un tipo de poder que busca, especialmente, conquistar la conciencia de las personas y sus modos de comportarse, mediante mensajes ideológicos, intentaremos en el siguiente capítulo profundizar su concepto y sus reglas de formación.



3. Ideología y discurso

Como señaláramos en los capítulos anteriores, el mundo se nos ofrece como una realidad interpretada y ordenada, donde circulan un sinnúmero de lenguajes que nos permiten sujetarla y comprenderla. Asimismo, hemos explicado que dicha realidad está organizada de acuerdo a una red de relaciones históricamente estructuradas por reglas de poder y de control social que se valen del lenguaje, en sus *formas discursivas*, para recrearse y mantenerse.

Para una mayor comprensión acerca de cómo el discurso es utilizado en la producción de relaciones y reglas de poder, conviene clarificar previamente qué sentido le daremos a este término. Por lo general,

los lingüistas conciben el discurso como un conjunto de palabras y frases articuladas por una persona con el propósito de transmitir un determinado mensaje. De allí que cuando los lingüistas realizan *análisis del discurso* buscan caracterizar, a través de distintas técnicas, los significados profundos que subyacen en los mensajes emitidos por una persona o un grupo social, de manera consciente o inconscientemente. Este no es el sentido que le daremos nosotros al término discurso en esta exposición. Nuestro interés no será el de conocer cómo piensa o cómo habla un individuo en particular. Buscamos en especial saber cómo se produce lo *dicho* culturalmente compartido y cómo incide en la conducta de las personas y en

el orden social establecido: ¿Posee lo *dicho* un orden, una regla de formación, una propiedad que haga posible su existencia? ¿Es neutro lo que se dice o cada decir forma parte de un conjunto de posiciones o ideas que lo articulan? Estas son nuestras preguntas. Por lo tanto, estudiaremos el discurso desde una perspectiva fundamentalmente sociológica y antropológica.



26. Foucault, M. (1970): "El orden del discurso". Lección inaugural en el Collège de France, 2 de Diciembre de 1970. En www.personal.umich.edu/~mmarteen/svs/jornadas/Martinez.pdf.

3.1. ¿Qué es el discurso?

Siguiendo lo propuesto por Michel Foucault, la producción de discursos dentro de una sociedad está controlada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen la función de invocar poderes y alejar peligros.²⁶ Como dijimos en el capítulo anterior, existen cosas sobre las que se habla y cosas de las que no se puede hablar o, si se hablan, no todos están igualmente autorizados para hacerlo. Por otra parte, existen intereses de grupos y de personas que impulsan mensajes sobre "algo" de su particular interés, gozando además de privilegios especiales para lograrlo (tienen acceso a la televisión, a los diarios, a las revistas, al Internet). No todos los grupos sociales tienen las mismas oportunidades ni los medios para decir lo que piensan de manera pública, salvo si lo que van a decir conviene o no a los poderes instituidos.

Para que un determinado discurso logre los efectos deseados dentro de la sociedad, deben privilegiarse unos mensajes sobre otros, desechando o menospreciando todos aquellos que le son contradictorios. De esta manera, la formación de un discurso supone siempre el ejercicio de una violencia sobre los hechos o acontecimientos de la vida social. Lo propio de todo discurso (médico, biológico, político, religioso, pedagógico...)

es el no querer ni poder saber nada sobre aquellos aspectos ajenos a su propio interés o que contradigan las ideas fundamentales que se desean promover, dado que los postulados contrarios pondrían en peligro las prácticas instituidas como legítimas. La medicina, por ejemplo, no quiere enterarse cómo sanan los curanderos populares, pues esto atentaría contra su autoridad. Asimismo, los políticos prefieren explicar los orígenes de la pobreza a partir de las malas políticas de los gobiernos anteriores, o de los cambios sufridos por la economía internacional que exige tales y cuales procedimientos que el país no ha “desarrollado”. Por lo general, casi nunca entendemos lo que los economistas y políticos nos dicen sobre los desequilibrios sociales y materiales de los distintos grupos y sociedades que habitan el planeta. Pero, ciertamente, son pocos los que los explican a partir de las relaciones de poder que caracterizan el orden social establecido, nacional e internacional.

En el marco de la estructura de relaciones propia de una institución, igualmente se controlan y se distribuyen los discursos de algún modo. En el caso particular de la escuela, algunos educadores prefieren interpretar el fracaso escolar a partir de la crisis por la que atraviesan, en la actualidad, la familia y la sociedad en general,

cerrando los ojos a las posibles causas del fracaso escolar generadas por la propia institución y sus relaciones, tanto las reguladas internamente entre sus miembros, como las producidas entre estos y el entorno social donde está ubicada la escuela.

Desde estos ejemplos, podemos entonces definir el discurso como un *fenómeno* que produce unos efectos determinados y que posee unas reglas de formación que lo hace surgir, que no son casuales ni neutras. Desentrañar esas reglas es la invitación que nos hace Foucault como una manera de ampliar nuestra conciencia de la realidad, exorcizando los poderes que nos controlan en lo más íntimo de nosotros mismos. Para ello propone aplicar una serie de herramientas conceptuales a la hora de realizar el análisis de discursos instituidos en una sociedad. Dichas herramientas son:

a. Los enunciados

Los discursos están constituidos por enunciados, pero ¿cómo entender qué es un enunciado? Siguiendo a Foucault, los enunciados no pueden equipararse a las frases, ni a las proposiciones lógicas, ni a los actos del habla, como ocurre para la lingüística. Los enunciados son ante todo una *función* y adquieren una materialidad diversa: son enunciados los gráficos, las fotografías, los

textos, los dibujos, los gestos. Cada enunciado agrupa o contiene un grupo de signos, que puestos en relación hacen referencia a “algo”: a cómo han de ser las cosas, a las visiones o intenciones de los sujetos que establecen el enunciado y a las reglas que ordenan las teorías, las creencias o las formas de pensar.

Por otra parte, los enunciados no existen de la misma manera como existe una lengua. La existencia de esta debemos entenderla como un sistema para la construcción de enunciados, entre otras modalidades de expresar ideas. El enunciado como función posee un carácter referencial: no está constituido por cosas, objetos, hechos o seres, sino por reglas que organizan las prácticas discursivas que dan existencia a una forma determinada de “ver” las cosas. Reglas que crean las condiciones para el surgimiento de teorías y creencias. Reglas que relacionan de algún modo los enunciados entre sí en el marco de una formación discursiva. Por lo tanto, describir un conjunto de enunciados supone no asumirlos como una totalidad cerrada de una significación, sino como una figura cargada de lagunas y de recortes. La descripción no implica tanto el análisis de un pensamiento o de un sujeto, sino la distribución y dispersión exterior de los enunciados. No se trata de buscar en qué momento surge un enunciado, sino de

terminar sus efectos y variaciones de sentidos en el tiempo, así como las situaciones que lo hacen existir dentro del discurso.

b. Las unidades del discurso

Dado que los discursos son seleccionados, controlados y distribuidos dentro de las sociedades y dentro de las instituciones, habría que examinar qué hechos o circunstancias sociales provocan el surgimiento de determinados enunciados o mensajes. Casi nunca existe una única circunstancia: en la realidad social pueden producirse situaciones variadas (políticas, económicas, sociales...) que puestas en relación favorecen la aparición de un discurso dado. El conjunto coherente de tales sucesos configuran la unidad del discurso, lo que lo justifica y lo hace emerger.²⁷

En el capítulo anterior señalamos cómo los discursos pedagógicos han cambiado de acuerdo a las transformaciones sufridas por la producción capitalista de los últimos tiempos. Habría que añadir, igualmente, que tales transformaciones se han generado a la par de los avances tecnológicos, los cuales han ampliado los contactos entre diversas sociedades, creando simultáneamente transformaciones en la construcción tradicional de la identidad de los grupos sociales del planeta, algunos de los cuales se

27. Foucault, M. (1988): *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores, pp. 33-49.

sienten, incluso, amenazados por tales cambios. Por otra parte, el modelo de consumo y distribución de la riqueza ha provocado modificaciones en el modelo tradicional de familia y en la movilidad de estas hacia otros territorios, profundizando la conflictividad social local y mundial, como consecuencia del encuentro inesperado con personas de culturas diferentes. Tales eventos constituyen el *campo de emergencia* de nuevos discursos pedagógicos. Comienzan a surgir enunciados acerca de nuevas finalidades educativas (respeto al diferente, educación para la paz y la convivencia, educar en el aprender a aprender...) y enunciados sobre modos de enseñanza diferentes. De allí que no resulta casual tampoco que la teoría constructivista esté ubicada actualmente en el centro de los discursos sobre el aprendizaje, produciendo una mirada distinta acerca de sus procesos y, en consecuencia, asumiendo una práctica educativa coherente con sus principales postulados.

Desde mediados de siglo XX, Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre muchos otros exponentes del constructivismo, en sus diversas versiones, habían formulado ya sus principales premisas sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Sin embargo, fue solamente hacia finales de siglo pasado cuando sus ideas encontraron un contexto propicio para su aparición en escena. De esta mane-

ra, la existencia del discurso no es fortuita, emerge por unas razones que hay que descubrir y que, con seguridad, agrupadas todas ellas, configuran una unidad coherente casi siempre oculta.

El desciframiento de las unidades discursivas, supone desconfiar de lo que se sabe de tal o cual cosa y de nociones tales como tradición, causa, desarrollo, evolución, mentalidad o espíritu, que intentan, cada una a su modo, de proyectar una continuidad histórica inexistente, ocultando las rupturas o los cambios de orientación de lo que se dice y se hace. Sin embargo, no se trata de rechazar completamente lo explicado bajo los parámetros de tales nociones, sino demostrar, en lo posible, que su aparición explícita obedece a una construcción cuyas reglas se tratan de indagar y cuyas justificaciones hay que analizar críticamente. Por otra parte, el análisis de cualquier discurso, sea médico, pedagógico, religioso o de economía política, supone plantearse qué relaciones establece con el contexto, cuáles son sus prácticas, con qué derecho demanda un reconocimiento, con arreglo a qué leyes se configura, cuáles son los acontecimientos discursivos que le proporcionan un determinado carácter y si, finalmente, no constituyen en sí mismos solo la superficie de propósitos sociales más amplios que lo utilizan para sostener-

se, como hemos visto en el caso del discurso pedagógico, cuya formulación trasciende lo meramente educativo para ubicarse como estrategia de control social en el marco de sociedades inestables, desiguales y en permanente conflicto.

c. Las formaciones y prácticas discursivas

Si las unidades del discurso constituyen todo aquello que lo hace emerger, las *formaciones discursivas* hacen referencia al conjunto de ideas expresadas sobre un determinado acontecimiento o comportamiento humano, es decir, las formaciones discursivas están compuestas por un sin número de enunciados acerca de “algo”, asociado por lo general, a los deseos e inquietudes de las personas: su sexualidad, sus relaciones familiares, las maneras cómo educar a los hijos, las formas cómo tomar decisiones políticas, los modos de asumir el cuerpo, la natalidad, el consumo, la depresión, el dolor, la felicidad, el amor, entre muchas otras preocupaciones humanas. Recordemos que es a través del discurso ideológico que se difumina un poder cuyo interés es controlar la conciencia y los cuerpos.

Ahora bien, los enunciados de una formación discursiva dada no se ubican en un solo lugar. En la formación discursiva

sobre “algo” participan de manera coherente distintos sujetos localizados en diversos lugares. Así, por ejemplo, en el caso de la educación intervienen desde los filósofos sociales hasta los políticos, seguidos por los sacerdotes, maestros, padres, vecinos, artistas, juristas, pedagogos y psicólogos. Por lo tanto, para poder caracterizar el tipo de formación discursiva producida sobre la educación en un momento determinado, habría que examinar todo lo dicho sobre ella por cada uno de estos actores. Por ello, al ingresar al campo de las formaciones discursivas resulta necesario evaluar las diferencias, desviaciones, sustituciones y transformaciones que han afectado a las cosas de las que se habla. Esto supone el análisis de las modalidades utilizadas en el despliegue de enunciados (formas orales, escritas, gráficas), la posición o lugar que ocupan los sujetos que enuncian, su poder dentro de la formación discursiva y las elecciones teóricas que se asumen. La superioridad de unos enunciados sobre otros se encuentra precisamente sujeta a las creencias que terminan siendo asimiladas por una cantidad significativa de individuos, a las formas cómo se expresan las ideas, a los medios utilizados para transmitir los mensajes, a las situaciones del contexto que los hace emerger y a los métodos de producción de conceptos y teorías utilizados dentro de una formación discursiva.²⁸

28. Foucault, M. (1988): op.cit, pp. 50-64.



El concepto de enunciado y de formaciones discursivas nos remite a la problemática de la producción del saber. Por todo lo dicho anteriormente, algunos saberes tendrán mayor efecto sobre las personas que otros. Los saberes pueden formarse y coexistir de manera espontánea en una realidad social y cultural dada. Sin embargo, serán configurados como un conjunto im-

portante y destacado cuando unas prácticas discursivas concretas, científicas o no, les confieran una regularidad en el tiempo. El saber no tiene porque estar asociado necesariamente a las nociones de verdadero o falso, aunque provenga de espacios considerados científicos. El saber es todo aquello que ha sido postulado o ha sido dicho sobre algunas cosas, mediante el ejercicio de una práctica discursiva que delimita nociones, establece leyes, desecha ideas, experimenta, observa y toma decisiones en correspondencia a unas reglas asumidas consciente o inconscientemente por el sujeto o por la sociedad.

En la producción del saber, la ciencia juega un papel destacado en las sociedades occidentales. Dicho papel puede sufrir cambios o mutaciones según sean las prácticas discursivas producidas en una época determinada. De allí que la ciencia puede facilitar el surgimiento de una determinada ideología, como sucedió a final del siglo XIX con las teorías de Lombroso sobre la constitución biológica de los criminales, que fue utilizada por el derecho para definir quien tenía más posibilidad de delinquir y quien no. Por lo tanto, cualquier análisis de cómo una ciencia establece sus relaciones con la ideología debe examinarse a partir de las reglas que rigen sus postulados. Es decir, el estudio del papel ideológico de una ciencia

debe realizarse a nivel de las características del contexto que potencian lo dicho y lo hecho por los científicos. Sin embargo, sería un error percibir la ideología como un elemento derivado exclusivamente de las ciencias. Algunas de estas pueden dar lugar a formaciones discursivas ideológicas, como ocurre en el caso de algunos enunciados derivados de ciertas corrientes económicas que señalan la “liberación de las fuerzas del mercado para lograr el desarrollo de los países pobres”. Sin embargo, no por ello ha de pensarse que todos los enuncia-

dos derivados del análisis económico son erróneos o contradictorios, como tampoco ha de suponerse que una mayor formalización y rigurosidad científica aleja a la ciencia de cualquier manipulación ideológica. En realidad lo que importa descubrir es la correlación que se produce entre diferentes enunciados producidos por diferentes ámbitos de una sociedad, lo que permite el ascenso de una formación discursiva cuyos efectos se expresan en las relaciones sociales de hombres y mujeres a lo largo de su vida cotidiana.

Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Hoy día el SIDA se ha vuelto una enfermedad controversial. Sobre ella circulan diversos discursos que revelan tanto la concepción que se posee de la enfermedad y del cuerpo, como de las personas que la padecen. Sugerimos realizar el siguiente ejercicio con tus alumnos, con el propósito de interpretar el discurso que circula socialmente sobre el SIDA y cómo tales discursos inciden en las formas de asumir su tratamiento y en la manera de relacionarnos en la práctica con los enfermos.

Primera parte del ejercicio:

- (a) Explicar y conversar con los estudiantes los propósitos y sentidos de la investigación.
- (b) Estructurar una serie de entrevistas dirigidas a distintos individuos del propio entorno social y cultural de los estudiantes. Recomendamos entrevistar a padres y madres, a cinco jóvenes de la comunidad escogidos al azar, a dos maestros de la escuela y al sacerdote más cercano a la comunidad. Acordar las personas de la clase que realizaran estas entrevistas.

- (c) Establecer preguntas como: ¿qué es el SIDA? ¿De dónde procede? ¿Cómo contraen las personas la enfermedad? ¿Cómo prevenirlo de la mejor manera?
- (d) Una vez realizadas las entrevistas, organizar durante una sesión de clase los datos obtenidos en un recuadro similar a este:

<i>Entevistados</i>	<i>¿Qué es el SIDA?</i>	<i>¿De dónde viene?</i>	<i>¿Cómo se contrae la enfermedad?</i>	<i>Formas de prevención</i>
<i>Señora (a)</i>				
<i>Señora (b)</i>				
<i>Señor (a)</i>				
<i>Señor (b)</i>				
<i>Educador (a)</i>				
<i>Educador (b)</i>				
<i>etc.</i>				

- (e) Debatir con los estudiantes: ¿Qué piensan las distintas personas sobre la enfermedad? ¿Por qué creen que tales personas piensan de esta manera? ¿Qué piensan ellos mismos (los alumnos) sobre la enfermedad?
- (f) Recoger en un papel visible a todos unas primeras conclusiones.

Segunda parte del ejercicio:

- (a) Colocar en un lugar visible a toda la clase, un papel dividido en cinco columnas. Asignar a cada una de ellas los siguientes actores sociales (nacionales o internacionales): (1) Iglesia Católica; (2) Políticos; (3) Científicos, (4) Organismos Internacionales; (5) Organizaciones no Gubernamentales.
- (b) Durante un mes, ir colocando en cada columna los enunciados (verbales o gráficos) que cada uno de estos actores emiten sobre la enfermedad (recortes de periódicos, entrevistas...). Posteriormente sacar conclusiones: ¿qué ideas se tienen de la enfermedad? ¿Qué ideas se manejan de los enfermos? ¿Qué alternativas surgen para prevenir la enfermedad?, relacionando estas conclusiones con las extraídas en la primera parte del ejercicio. Finalmente, extraer entre todos los aprendizajes sobre lo que se dice de la enfermedad y por qué.

Conclusiones

Al final de nuestro recorrido, nos hemos hechos conscientes que la realidad social no está dada de antemano sino que es construida por individuos concretos y por las relaciones que se desarrollan entre ellos. Esto permite, antes que nada, afirmar que se trata de “algo” producido históricamente y, precisamente por ello, no es inmutable. Puede ser que, en algún momento de la historia de un grupo social o étnico, la sociedad tuvo necesidad de recurrir a ciertos arreglos para continuar existiendo. Sin embargo, cambiando las condiciones de existencia de los individuos que la componen, o debido a presiones del entorno o de otras sociedades, esos arreglos pueden no funcionar más o no son más aptos para satisfacer sus necesidades fundamentales. Es en ese momento que la trama social comienza a fragmentarse y pueden surgir nuevas formas de ver las cosas, nuevos discursos ideológicos que las justifican y, finalmente, nuevas relaciones sociales que la determinen.

Estos procesos no necesariamente llevan a una sociedad mejor, ya que esto depende de la voluntad de los miembros de una sociedad y, también,

de la fuerza que los desposeídos pueden adquirir. Se pone aquí el problema de la conciencia y de las posibilidades del cambio social.

a. De la conciencia: ya sabemos que buena parte de la trama social y cultural funciona de manera automática, lo que permite la realización de la vida cotidiana. Sin embargo, nos hacemos más conscientes de lo que pasa cuando algo no funciona bien en nuestra vida cotidiana, sobre todo cuando las necesidades básicas no son satisfechas. Esto puede permitir abrir una ventana hacia la realidad de la vida social en la que estamos sumergidos, aunque no es suficiente para emprender acciones concretas, por lo menos hasta que también las formaciones discursivas que permiten la reproducción de las desigualdades continúen funcionando. Es en este contexto que la conciencia, para desplegarse, necesita de un trabajo colectivo de hombres y mujeres que, sufriendo en carne propia los problemas, sean capaces de contrarrestar los discursos vigentes con otros más coherentes con su vivencia real y no imaginaria.

b. De las posibilidades: un discurso alternativo, en cualquier campo de la existencia social, necesita también de “potencia”, es decir, de una fuerza necesaria para imponerlo. Para esto, hay condiciones que dependen del contexto social y condiciones que dependen de los individuos que se organizan para cambiar las circunstancias de su vivencia. Para la primera condición, el contexto social puede ser todavía suficientemente fuerte para contrarrestar cualquier acción contraria, activando sus aparatos ideológicos para convencer a la gente de que los problemas se resolverán por sí mismos o que los políticos ya están pensando en ellos. Cuando el aparato ideológico, sobre todo la escuela y los medios de comunicación masivos, no consiguen su cometido, pueden delegar al aparato represivo la eliminación de los nuevos discursos, hasta eliminar físicamente a los individuos y grupos que los han producido. Para la segunda condición, las que dependen de los individuos y grupos subalternos, una vez que hayan conseguido suficiente

fuerza política, o de otro tipo, corren el riesgo de incurrir en el uso de formaciones discursivas dominantes, organizándose, por ejemplo, de forma vertical, produciendo cultos a la personalidad de algún líder, poniendo en segundo plano las exigencias de la mayoría. En estos casos, la posible llegada al poder no cambia las reglas del juego y la sociedad tradicional encuentra así las formas para seguir reproduciéndose.

Las posibilidades reales de cambiar las reglas del juego estriban precisamente en la capacidad de crear discursos nuevos más incluyentes y más relacionados con las condiciones reales de existencia de los hombres y de las mujeres, de los niños y de los adultos de una sociedad concreta, local y regional, sin desestimar las presiones que pueden venir del contexto más amplio de las interrelaciones planetarias, que la globalización económica y política pueden producir.

En todos estos procesos resulta extremadamente importante, la necesidad de adquirir nuevas herramientas, mezclando las tradiciones locales con las aportadas por otras culturas, para entender en profundidad la realidad local, las relaciones de poder que allí se desarrollan y los procesos de alienación en los que estamos todos sometidos. Esto vale sobre todo para los más pequeños, hacia quiénes, por ser los futuros miembros adultos de la sociedad, los sistemas establecidos de poder apuntan sus acciones e intenciones. Socializar a los niños y niñas, en el marco de interpretaciones que justifican la desigualdad y naturalizan las diferencias, implica privarlos de la fuerza necesaria para que en el futuro puedan decidir su vida, en lugar de aceptar de manera sumisa la que otros han producido para ellos y ellas.

Es por esto que los educadores tiene un papel importante a desempeñar, madres y padres o maestros y maestras, ya que en ellos recae la responsabilidad de formar individuos autónomo o individuo sumisos. Al fin y al cabo, de esto depende precisamente el futuro de cualquier sociedad.

Glosario

Alienación

Proceso por el cual la conciencia que los individuos tienen de las relaciones sociales se encuentra desfasada de la efectiva realidad de estas. La palabra alienación se utiliza para indicar los efectos de la acción de ideologías que imponen una realidad inexistente, coherente con los intereses de los grupos dominantes de una sociedad.

Autoritarismo

El ejercicio de la autoridad implica un equilibrio de acción, regulado por leyes o por la costumbre, que permite la realización de la función sin menoscabar los derechos de los individuos. Sin embargo, la acción de la autoridad puede derivar en formas represoras cuando los individuos que la desempeñan niegan los derechos de los de-

más o le impiden tomar decisiones propias, bajo el presupuesto de que no están calificados para decidir por sí mismos. Es en estos casos que se puede hablar de “autoritarismo”, lo que puede caracterizar cualquier relación de poder, desde el político que desempeña un cargo público hasta el padre de familia con sus hijos y su esposa.

Contrato social

La definición se refiere históricamente a algunos filósofos franceses del siglo XVIII (por ejemplo, Rousseau), para quienes la sociedad funciona gracias a un implícito contrato social entre sus miembros, aun cuando existen desigualdades en ella. Hay otras teorías que fundan los lazos sociales en otros elementos como las relaciones parentales, de sangre, de raza o haber nacido en un mismo territorio.

Control social

Cualquier sociedad para existir necesita reglas de funcionamiento, las que ejercen un control sobre los individuos, sobre todo para evitar desvíos de las normas establecidas. Mientras que un cierto grado de control social es necesario para mantener el orden en cualquier sociedad, este puede ampliar su acción hasta coaccionar la vida pública y privada de los individuos, sobre todo en los casos de sistemas sociales fuertemente controlados por los grupos dominantes, quienes temen que sin un fuerte control su poder podría ser puesto en entredicho.

Género y sexo

En el lenguaje actual se considera el sexo como un aspecto biológico del cuerpo de los individuos, mientras el género estaría constituido por el conjunto de características psico-culturales que determinan la identidad de las personas. En este sentido, hay dos sexos, masculino y femenino, pero puede haber más de dos géneros. El género puede o no coincidir con el sexo biológico.

Ideología

Conjunto de ideas, principios y presupuestos conscientes que son utilizados por grupos y organizaciones para explicar la realidad y dirigir la acción social, ya sea para trasformarla o mantenerla. Siguiendo la tradición marxista, hay un uso generalizado del término para referirse solamente a las ideas de las clases dominantes.

Institucionalización

La sociedad, no importa el número de sus miembros, para existir y perpetuarse, necesita

estandarizar sus reglas de funcionamiento y el comportamiento de sus miembros. En este sentido, las prácticas sociales se institucionalizan a través de estructuras estables, tanto mentales como sociales. Las instituciones pueden ser implícitas, como las reglas del parentesco, o explícitas, como puede ser la escuela o la policía.

Modernidad

Con este término se caracteriza la etapa de la historia occidental que va del siglo XVI hasta la actualidad, con sus variaciones de las últimas décadas llamadas postmodernas. En este sentido, debe ser considerada ideológica la aplicación del término a sociedades extra-occidentales, las que son consideradas “no-modernas”, en un sentido peyorativo.

Orden social

No existen sociedades que puedan sobrevivir en el tiempo sin la estructuración de un orden social que permite su funcionamiento. Sin embargo, este orden puede ser de tipo y amplitud diferente según las características de cada sociedad. Existen diferentes teorías sobre este tema, desde el funcionalismo, que propone considerar el orden social como resultado de la homeostasis natural de los grupos; o como el marxismo que propone considerar los grupos sociales y sociedades en tensión constante entre intereses contrapuestos. Para esta última teoría, sería el conflicto y su control la base del funcionamiento de la sociedad.

Paradigmas

Principio general del cual derivan formas de pensar y prácticas sociales. Aunque se habla

de paradigmas tanto en relación a las culturas en general como en ámbitos especializados del pensamiento, preferimos reducir su uso a este último ámbito. Así, en el caso de las ciencias, por ejemplo, hay paradigmas que determinan su desarrollo; mientras que en el caso de la cultura, mejor sería hablar de “modelos culturales”.

Patriarcado y matriarcado

Se entiende con estos términos una forma particular de organización de la sociedad. En el caso del patriarcado, el sistema social y las familias son regidos por la autoridad de individuos masculinos que modelan su acción sobre la base de las relaciones de autoridad entre padre e hijos. Generalmente, se trata de sistemas autoritarios donde la mujer tiene un rol subalterno. Teóricamente, en los sistema matriarcales valdría lo mismo, pero con las figuras femeninas. Sin embargo, no parecen haber existido sociedades verdaderamente matriarcales, sino algunas donde el lugar de la mujer es más reconocido y apreciado. En este sentido, en las sociedades donde la filiación es por línea materna, no necesariamente estamos en presencia de matriarcado, ya que en estos casos la autoridad sobre los hijos recae sobre el tío materno y no sobre el padre biológico o la madre.

Trasgresión

Cualquier acción o pensamiento que sale de la norma social y es execrado o reprimido por la comunidad o por las instituciones del Estado. La trasgresión, de cualquier tipo, no es buena o mala en sí, sino que es definida como tal por el grupo social. En las sociedades estratificadas,

donde un grupo domina sobre los demás, la trasgresión es definida en función del mantenimiento del poder de ese grupo.

Bibliografía comentada

Bourdieu Pierre (2001): *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

La trayectoria intelectual de Bourdieu estuvo siempre marcada por una preocupación constante: dilucidar e interpretar los procesos de dominación sostenidos por la cultura occidental. Preocupación que lo condujo a privilegiar especialmente el estudio de los mecanismos de construcción y reproducción de la dominación de tipo simbólica. De allí sus investigaciones sobre la escuela, la producción y distribución del saber, los medios de comunicación masivos, entre otros. En este libro aborda específicamente cómo la “lengua”, concebida como instrumento de acción y poder, oculta y legitima un determinado orden social y cultural a partir de actos lingüísticos específicos que, aparte de proyectar una manera de percibir la realidad, establecen palabras, frases y reglas gramaticales correctas y no correctas (oficiales y no oficiales). De allí que lo no formulado desde los principios de la “lengua oficializada” de una sociedad toda o de un grupo social en particular, carecería de “valor” o de “legitimación”. Este libro, como algunos otros del autor, puede resultar denso para un lector no familiarizado con su particular estilo de escritura, considerando adicionalmente las dificultades de traducción (del francés al español) que ensombrecen aún más el conocimiento de sus textos. No obstante, el esfuerzo de comprensión y de diálogo a realizar con este libro, bien pudiera valer la pena a la hora de profundizar cómo logra materializarse el poder con fines de dominación, sobre todo en el campo lingüístico.

Castells Manuel (2003): *La era de la información: El poder de la identidad. Vol 2, 2ª ed, Madrid: Alianza Editorial.*

La relación que establecen los grupos humanos con la producción tecnológica provoca serias transformaciones culturales y sociales. Así, un nuevo descubrimiento, y su aprovechamiento como medio para generar bienes materiales, modifica las

estructuras de los grupos y las relaciones de convivencia y de poder dentro de una sociedad dada. La revolución industrial y la invención de nuevas máquinas para la producción en serie, que transformaron las formas tradicionales de producción, constituye un buen ejemplo de ello. Castells, como otros sociólogos y antropólogos, distingue el surgimiento de una nueva “era”, la que vivimos, a partir del despliegue de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han acortado la distancia entre los pueblos al tiempo que, los ha vuelto cada vez más interdependientes. Muy a pesar del optimismo que estos fenómenos despiertan en los actuales momentos, Castells examina sus contradicciones y las nuevas estructuras de poder económico y político que se están conformando a nivel planetario. En este tomo, *El poder de la identidad*, el autor analiza especialmente los efectos que sobre las culturas está teniendo el fenómeno de la globalización y su tendencia homogeneizadora. Específicamente, analiza la crisis actual de las identidades tradicionales, estructuradas a partir del establecimiento de los estados-nación y sostenidas desde principios patriarcales, así como el papel y las razones que orientan las acciones, tanto de los *movimientos fundamentalistas* actuales como de los diversos *movimientos sociales del planeta*, cuyos proyectos y sentidos ponen en tela de juicio lo que hasta ahora hemos entendido por democracia, familia, patria, relaciones de género, desarrollo, nación y estado. En palabras de Castells: “Este es el mundo explorado en este libro, centro sobre todo en los movimientos y políticas sociales que resultan de la interacción de la globalización inducida por la tecnología, el poder de la identidad (de género, religiosa, nacional, étnica, territorial, sociobiológica) y las instituciones del estado. Invito al lector a este viaje intelectual por los paisajes de las luchas sociales y los conflictos políticos contemporáneos”.²⁹

Foucault Michel (1978): *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Obra fundamental del pensamiento de Foucault, resume y precisa su pensamiento sobre la noción de poder y control. No se trata, para este autor, de considerar el poder solamente como un aspecto de las instituciones gubernamentales o de algún grupo poderoso, sino como una multiplicidad de acciones, discursos e instituciones diseminadas en todo el ámbito social. En este sentido, se trataría de una “una trama de poder microscópico, capilar”, que permite a la misma sociedad funcionar y, por el otro, involucra a todos los actores sociales, desde los miembros de las familias, hasta los grupos organizados. El texto analiza diferentes tipos de poderes, abogando por un análisis “microscópico” de su funcionamiento y efectos, sin por

29. Castells, M. (2003): *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol 2, 2ª ed, Madrid: Alianza Editorial, p. 30.

esto negar la existencia y valor de poderes macroscópicos como los del estado. Foucault, propone diferenciar las relaciones que derivan del Contrato-Opresión, de las de Dominación-Opresión, ya que se trata de reglas diferentes de funcionamiento de las relaciones y que permite, por ejemplo, analizar la relación padre e hijos o maestro y alumnos a partir de la noción de poder. Por esto, se puede afirmar que las relaciones de poder se cruzan con las sexuales, familiares, productivas, sociales, religiosas...

Freire Paulo (2001): *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Esta obra recoge unos once textos escritos por Paulo Freire a principio de los años 90. Como el propio autor señala, cada uno de los textos aborda especialmente la relación existente entre lo pedagógico y lo político. En verdad, esta línea de reflexión del hecho educativo constituyó siempre el eje central del pensamiento de Freire: “Es preciso asumir realmente la politización de la educación. No puedo pensar progresivamente si entiendo el espacio de la escuela como algo neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clase, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico”.³⁰ Para Freire, la construcción de una sociedad justa y libre implica muy especialmente la promoción de procesos de concientización, a partir de cuales se puedan desenmascarar los mecanismos de poder (jurídicos, económicos y culturales) que mantienen las desigualdades sociales. De allí que la enseñanza de la lectura sea una práctica para aprender a “leer” la realidad y, la escritura, como la oralidad, una práctica para reflexionarla y para que los sujetos puedan “nombrar” la realidad con sus propias palabras, haciéndose así verdaderamente libres. Siendo este el telón de fondo, en este libro Freire trata los supuestos de una sociedad que en sí misma sea educadora de valores y creencias progresistas y transformadoras. Igualmente expone aquí la importancia de asumir la educación como un bien público del cual los Estados no pueden desembarazarse, así como los principios éticos que deben regir a toda práctica educativa desarrollada con la pretensión de construir un mundo más humano, diverso y mejor.

Freire Paulo (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

Escribiendo este libro, a Paulo Freire lo sorprende la muerte el 2 de mayo de 1997. Para entonces, le “rondaba una idea: escribir unas cartas pedagógicas en estilo ligero, cuya lectura pudiera interesar tanto a los padres y madres jóvenes como,

30. Freire, P (2001): *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores, p. 52.

quizás, a los hijos e hijas adolescentes o a los profesores y profesoras que, obligados a la reflexión por los desafíos de su práctica docente, encontrasen en ellas elementos capaces de ayudarles en la elaboración de sus respuestas”.³¹ Con ese espíritu nace este libro. Freire logra alcanzar la culminación de tres cartas pedagógicas, donde realiza una lectura de los problemas, fundamentalmente culturales, que aquejan a la sociedad occidental actual, dilucidando los componentes de una pedagogía llamada a “cambiar al mundo”, educando desde el propio ejemplo, desde la esperanza, la creatividad, la criticidad y el optimismo.

Gimeno Sacristán José (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Los sistemas educativos occidentales fueron claves durante el surgimiento y desarrollo de los Estados Nacionales. Actuaron como aparatos ideológicos de transmisión de valores y formas de comportamiento coherentes con los ideales de “modernidad” y de “progreso” que alentaron la acción de las clases dominantes de los siglos XIX y XX. Dadas las transformaciones sociales sufridas en las últimas décadas y con el derrumbe de antiguos paradigmas (progresistas y conservadores), el qué y el para qué de los sistemas educativos han perdido el rumbo. En *Poderes inestables en educación*, Gimeno Sacristán trata esta problemática desde una perspectiva crítica y al mismo tiempo inspiradora, porque como el mismo autor señala: “precisamente en las sociedades donde los elementos simbólicos y culturales desempeñan papeles tan importantes, el discurso puede tener algún valor de propuesta y de cambio y no sólo actuar de decodificadores y críticos de las realidades que pasan ante nuestros ojos como si sólo fuéramos testigos de la historia”.³² El lector podrá encontrar en este libro un análisis de los elementos que han dado forma a las prácticas educativas pasadas y aquellos que hoy se presentan inciertos, proporcionando claves para su transformación, en las que, nociones como cultura, diversidad, cientificidad, teoría y práctica, privatización, rol del educador, entre otras, han de ser redefinidas a la luz de los nuevos contextos y conflictos sociales.

Gimeno Sacristán José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

Las nociones niño, adolescentes, infancia o alumnos constituyen construcciones sociales y culturales. El autor muestra los diversos contextos y prácticas discursivas que han prefigurado la concepción del alumno, comenzando por las diversas

31. Freire, P (2001): *Pedagogía de la indignación*. España: Ediciones Morata, p. 39.

32. Gimeno Sacristán, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata, p. 10 y 11.

imágenes de infancia que se han producido hasta ahora, pasando por la invención del sujeto escolarizado y los contextos culturales que le han dado vida, hasta llegar a la necesaria renovación de la educación para dar cabida a la realización de la persona “real”, y no “representada o imaginada”, de los estudiantes de hoy.

Tedesco Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

En *Educación en la sociedad del conocimiento*, Juan Carlos Tedesco incorpora cuatro textos destinados al análisis de los cambios más significativos sufridos por la estructura social y su impacto en la educación, la problemática de la educación universitaria y los desafíos de los actuales sistemas educativos de América Latina. El libro en su conjunto nutre el debate de los nuevos sentidos que ha de tener la educación de hoy en día, y del papel que han de jugar en ella los medios de comunicación masivos, la familia y la sociedad toda.

Bibliografía

Amodio, E. (1995): “La medicina popular urbana en Caracas”. En Emanuele Amodio y Teresa Ontiveros (eds) *Historia de identidad urbana: composición y recopilación de identidades en los territorios populares urbanos*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos. Ediciones Faces/UCV.

Amodio, E. (2001): “La Identidad Étnica: construcción, reproducción y transformación”. En Carmen Elena Alemán y Fernando Hernández (eds), *Los rostros de la identidad*. Caracas: Fundación Bigott.

Amodio, E. (2003): “La casa del hombre: aproximación a una antropología del hábitar”. Ponencia presentada en el Foro: *Hacia la construcción de Venezuela. Capítulo: Vivienda y Hábitat*. Caracas: Fondo Nacional de Desarrollo Urbano (FONDUR).

Amodio, E. (2005): *El fin del mundo. Culturas locales y desastres: una aproximación antropológica*. Cuadernos CODEX 126. Caracas. Faces-UCV.

Augé, M. (2001): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Arendt, H. (1986): “Communicative Power”. En Steven Lukes (Ed.), *Power*. Oxford: Basil Blackwell.

Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Balandier (1989): *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Berger, P. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. (2000): *Las cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. (2001): *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

Casassus, J. (2003): *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: Colección Escafandra. LOM Ediciones.

Castells, M. (2003): *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol 2, 2ª ed, Madrid: Alianza Editorial.

Dahlgren, P. (1997): "El espacio público y los medios: ¿una nueva era?". En *Espacios públicos en imágenes*. Madrid: Gedisa.

Foucault, M. (1970): "El orden del discurso". Lección inaugural en el Collège de France, 2 de Diciembre de 1970. En www-personal.umich.edu/~mmarteen/svs/jornadas/Martinez.pdf.

Foucault, M. (1978): "Verdad y poder". En Michel Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1978): "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". En Michel Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1988): *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2001): *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. España: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, L. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, L. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

Godelier, M. (1978): "Poder y Lenguaje". Reflexiones sobre los paradigmas y las paradojas de la "legitimidad" de las relaciones de dominación y de opresión". En: *Communications*, N° 28, Paris.

Habermas, J. (1994): *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona: Gilli.

Tedesco, J. C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, J. (1998): *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Weber, M. (1977): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje, ideología y poder