

Antropología Social y Cultural año 2023

Clases Teóricas

Unidad III

Cultura y sociedad: procesos de clasificación, integración y diferenciación social

- Persona y Sociedad. La transmisión de la cultura en el proceso de socialización, conceptos básicos. Variación inter e intracultural.
- Perspectivas conceptuales en relación a la “identidad social”. La construcción del concepto: posturas y tradiciones objetivistas, subjetivistas, relacionales. Alcances y limitaciones en su aplicación al análisis social.
- Orden social, clasificación y representación de identidades colectivas. Diversas formas de integración, diferenciación y desigualdad. Modelos de identificación nacional: el caso argentino.
- Etnocentrismo, sociocentrismo y construcción del otro: El concepto de raza. Prejuicio, racismo y discriminación.

Bibliografía Básica teóricos (se relaciona y complementa con la de prácticos, ver Programa prácticos)

- ARCHENTI, A; H. SABAROTS y S. WALLACE (1987): “Raza y Racismo”. En: LISCHETTI, M. (comp) *Antropología*. Op. cit., edición 1987.
- BERGER, P. y T. LUCKMANN, ([1966] 1968): *La construcción social de la realidad*. Cap. III, Secciones a y b. Amorrortu, Buenos Aires.
- JULIANO, D. (1992): "Estrategias de elaboración de la identidad". En: HIDALGO, C. y L. TAMAGNO (comp.) *Etnicidad e identidad*. Buenos Aires, CEAL.
- MEAD, M. ([1970], 1974) *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Granica, Buenos Aires. Pp. 33-125.
- RATIER, H. (1988): “Indios, gauchos y migrantes internos en la conformación de nuestro patrimonio cultural”. En: *Indice*. Nº1, segunda época, Buenos Aires: Centro de Estudios Sociales, DAIA.

Materiales

- * Texto escrito de introducción a la problemática.
- *Textos que responden a primeros temas: Berger y Luckmann (cap III, secciones a y b), Mead (en relación con Chiriguini, M.C. (2004) “Identidades socialmente construidas”. En: *Apertura a la Antropología*. Proyecto Editorial. Bs. As, que se verá en clases prácticas de la semana del 22 al 26/5).
- *Se recomienda para la Unidad en general, el visionado de las películas "**Haz lo correcto**" (EEUU, 1989), escrita, dirigida y producida por Spike Lee y "**La novia siria**" (Israel, Francia, Alemania, 2004) dirigida por Eran Riklis. Esta última es accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=0ZsqHJ47nWE> con subtítulos en castellano.

De “Haz lo correcto” no hemos encontrado visión disponible on line. Ante requerimiento podemos colgarla una semana en un drive para que accedan.

*Núcleos temáticos

Conceptos básicos: endoculturación-socialización-aprendizaje. Proceso de socialización. Etapas de la socialización: Primaria-Secundaria. Relaciones y rupturas generacionales en los procesos de transmisión y aprendizaje.

La Unidad III de nuestro programa pone en relación los fenómenos abarcados por los conceptos de

cultura y sociedad partiendo de darle un anclaje al primero -que hemos estado viendo en la Unidad II- a través de conceptos mediadores como *endoculturación*, *socialización*, pensados desde el lugar de las estructuras ("la cultura", "la sociedad") y su huella sobre los sujetos, e *identificación*, *identidad*, pensados desde los propios sujetos y su capacidad para reproducir o modificar aquello que les es dado a través de los condicionantes estructurales. Paralelamente con las clases prácticas vamos a abordar luego, en coherencia con el subtítulo de la Unidad: *procesos de clasificación, integración y diferenciación social*, la matriz de ejes de integración/diferenciación en la formación de identidades sociales, particularmente a través de la dinámica de formaciones/cristalizaciones, transformaciones y sectores incluidos o excluidos en los modelos de *identificación nacional* en Argentina (a través de los textos de Ratier y Juliano en teóricos y Chiriguini y el documental de CONICET en prácticos).

Finalmente, abordaremos en esta Unidad como caso posible en la atribución/asunción de identificaciones e identidades aquellas que nos remiten a marcadores o clasificaciones basadas en la "raza" como categoría y, en ese contexto, a la función clasificadora y ordenadora de lo social realizada por los procesos de *prejuicio-discriminación* y el *racismo* en particular.

- ➔ Los textos que nos hacen de apoyo en la clase actual para abordar estos temas responden en gran medida a concepciones "desde la estructura" y deben ser contextualizados en sus momentos de escritura -*La construcción social de la realidad*, 1966; *Cultura y Compromiso: Estudios sobre la ruptura generacional*, 1970- y re pensados en la actualidad. Sin embargo, ambos conservan una vigencia central y nos brindan elementos para pensar cómo a través de un análisis de la vida cotidiana y la incorporación de nuevos sujetos al mundo podemos reconstruir las relaciones entre contexto y formación subjetiva de una manera dialéctica, en el caso de Berger y Luckmann, y cómo -en el de Margaret Mead- podemos acceder a una organización y tipificación de las relaciones de transmisión de conocimientos, valores y conductas y las crisis y rupturas entre generaciones a través de estas relaciones pensadas a lo largo del tiempo histórico pero también como posibilidades sincrónicas en el mundo en que vivimos.

Partamos de señalar que, desde la antropología, cuando se habla de *endoculturación*, en términos de Herskovits, se está refiriendo a

- ➔ "Los aspectos de la experiencia de aprendizaje que distinguen al hombre de otras criaturas y por medio de los cuales, inicialmente y más tarde en la vida, logra ser competente en su cultura (...) por este proceso no solamente se consigue toda la adaptación a la vida social sino también todas aquellas satisfacciones que, si bien forman parte naturalmente de la experiencia social, derivan de la expresión individual más bien que de la asociación con otros en el grupo" (Herskovits, 1968: 53-54).

El *aprendizaje* referido puede ser consciente o inconsciente, informal o formalizado, pero se trata de un proceso de condicionamiento dentro los cánones establecidos por cierto grupo. A medida que el individuo crece en edad, los primitivos condicionamientos se hacen tan efectivos que se establecen como rutinas de la vida diaria (hábitos de comer, dormir, de hablar, de limpieza personal, etc). De modo que la endoculturación tendría dos fases sucesivas, un nivel inconsciente adquirido durante la primera infancia y un nivel consciente que involucra reacondicionamiento y cambio, por lo cual se pone en el centro de la posibilidad de la dinámica cultural a la *educación*.

- ➔ Al hablar de *socialización*, el mismo autor establece que esta refiere a un proceso de adaptación a un grupo (podría ejemplificarse con la incorporación de un nuevo alumno a una institución educativa y sus compañeros) mediante las tradiciones económicas, sociales, tecnológicas, religiosas y lingüísticas heredadas, interacción que tiene como marco la

incorporación de contenidos culturales referidos a esos aspectos y que implica la integración a un contexto social determinado.

De manera general, podemos afirmar que en las ciencias sociales, el término *socialización* ha presentado *dos acepciones diferentes*: una de ellas remite al proceso de conformación y organización de los grupos sociales en los cuales se ven implicados factores políticos, económicos, culturales, y se focaliza en la conceptualización de *identidades sociales*; mientras que la otra se centra generalmente en el individuo y remite al proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular, e involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización.

- ➔ Para pensar en la incorporación de nuevos miembros a un grupo o sociedad y la formación social de identidades individuales, buscando conceptos que articulen individuo y sociedad y los piensen en interacción dialéctica, contemplando algunos aspectos generalizables a distintos contextos, Peter Berger (1929-2017) y Thomas Luckmann (1927-2016) - sociólogos, austríaco y alemán respectivamente- van a aportar a la comprensión de lo que llaman *proceso de socialización*, por vía del cual los seres humanos aprenden e interiorizan elementos culturales de su medio, integrándolos a la estructura de su personalidad a través del contacto con y la acción de *agentes sociales significativos*. Esto lo van a realizar recurriendo a una *fenomenología de la vida cotidiana*, centrándose en primer lugar en el ámbito de la familia, considerada como agentes socializadores fundamentales -casi exclusivos- en una primera etapa e incorporando luego otros ámbitos o agentes, a partir de la afirmación de que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante esto, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una *etapa primaria* y una *secundaria*. De acuerdo con los autores, la *socialización primaria* corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización de un *mundo objetivo* social construido por *otros significativos* encargados de su socialización y agentes centrales de la preservación de la realidad subjetiva para el niño. A través de esta se adquiere el lenguaje -soporte material y vehículo principal de la socialización-, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de esa realidad (los niños no deben llorar *porque* un varón ha de ser valiente y afrontar la realidad controlando sus emociones).
- “La *socialización primaria* es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la de la primaria” (Berger y Luckmann, 1968:168).
- La *socialización secundaria* se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles, normas y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo. Su alcance y sus características estarán determinados por el grado de complejidad de la división del trabajo y de la consiguiente distribución social de los conocimientos (Berger y Luckmann, 1968).

En estos submundos circulan pautas de acción generalizadas (roles) –con conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores, etc.– que, en muchos casos, suponen una contradicción parcializada con respecto al mundo objetivo de la socialización primaria. Tales contradicciones pueden hacer entrar en crisis la obligatoriedad y la exclusividad del mundo objetivo internalizado en la socialización primaria. No obstante, esta contradicción se da entre mundos de distinta carga afectiva: mientras los “otros” de la socialización primaria son significantes de una alta *carga afectiva*, los roles de la socialización secundaria son mayormente anónimos (y suponen relaciones

más formales. Se puede con facilidad librarse de la profesora de antropología al “salir” del classroom, pero no de la madre). Es importante destacar que, en el proceso de socialización, influyen fuertemente las expectativas que se tengan de las personas, y que éstas pueden estar mediadas (facilitadas, aumentadas) por el *afecto*. George H. Mead (1934) introduce esta noción de las “expectativas” de los otros como *el otro generalizado*, lo que para Berger y Luckmann implica la maduración del yo en el niño al pasar de las expectativas de los otros significantes a la incorporación de pautas sociales y de una imagen generalizada de la sociedad (pasar de “esto enoja a mamá” a “esto no se debe hacer”). Ver el ejemplo del niño que derrama la sopa en el texto). Así, mientras el mundo de la socialización secundaria se puede desarticular más fácilmente, el de la primaria supone una *fuerza mayor que no se desintegra sino ante fuertes impactos biográficos* que podrían implicar una transformación radical de la realidad cotidiana del individuo. Podríamos pensar como ejemplo una experiencia en una *institución total*, como la cárcel o una institución psiquiátrica. Estas situaciones extremas implican un proceso de *resocialización*, que se distingue de la socialización primaria y la secundaria y puede implicar un *quiebre* en la anterior estructura subjetiva. Sin embargo, no siempre es necesaria la presencia de una institución, ya que experiencias como la *conversión religiosa* o la *militancia política* o el *cambio de identidad de género* pueden ser consideradas asimismo ejemplos de resocialización.

- ➔ Les remito al texto de Berger y Luckmann para ampliar la comprensión de estos procesos. Pongan atención al pensar toda socialización en términos de *distribución e incorporación de conocimientos* socialmente disponibles, accesibles -o no- de acuerdo a la división social del trabajo -sobre todo en la socialización secundaria, determinada por esta- la descripción de las dos etapas socializadoras, sus agentes, su dinámica, la importancia de la afectividad y la centralidad del *lenguaje* en la socialización primaria, la “trampa” que lo social nos tiende, al llevarnos a pensar que el mundo social “objetivo” es una auto creación, tiene existencia por sí mismo y es independiente de nuestra acción, en vez de una creación arbitraria, temporal y contingente de seres humanos contextual e históricamente situados y por lo tanto que así como es producido y re producido, también puede ser modificado.

Las transformaciones actuales de las sociedades contemporáneas vienen a complicar este modelo explicativo de la socialización. Al mismo tiempo los profundos cambios en las relaciones e instituciones sociales introducen dosis crecientes de complejidad y dificultad a la construcción de subjetividades. A modo de ejemplo, una posición interesante -que no rechaza el concepto de socialización sino que lo adecua a otra imagen de sociedad- es la que sostiene Lahire (2007) afirmando que **en contextos actuales se presentan socializaciones múltiples y complejas**, en las cuales intervienen de manera conjunta *diversos agentes* (pensemos en las nuevas estructuraciones familiares, la cada vez más temprana escolarización y las tecnologías de información al alcance de niños muy pequeños).

A la vez, se realizan críticas a cierto *carácter pasivo* con el que se considera a los niños en esta visión de la socialización (Gaitán Muñoz, 2006), y se postula su participación activa en dicho proceso (que podemos ejemplificar en la expresión *tanto hace el hijo al padre como el padre al hijo*), lo que podría confrontarse con la hipótesis central del carácter de *único mundo posible*, “un mundo sólido donde no hay lugar para la desconfianza ni la duda” -y que llevaría a una identificación casi automática con el mismo- que asignan Berger y Luckmann al recibido en la primera infancia, ya que los niños *no pueden elegir* a sus otros significativos y por lo tanto al *mundo* por ellos presentado.

- ➔ Factores entonces como la variedad y complejidad de elencos socializadores, transformaciones en la división y organización social del trabajo, distribución social del conocimiento y nuevas, socialmente situadas y variables concepciones de niñez y relaciones intergeneracionales han de ser tenidos en cuenta en el análisis y comprensión de los procesos de socialización actuales y las posibles adscripciones identitarias y sus relaciones.

Vayamos ahora a la contribución de Margaret Mead (1901-1978), antropóloga norteamericana, a las cuestiones que estamos tratando. El aporte de Mead se basa en introducir la *variabilidad inter e intracultural* y una *dimensión histórica*, partiendo de la importancia de los *modelos de crianza* para la antropología y reflexionando sobre los lugares de la niñez y adolescencia en el contexto de relaciones entre generaciones. Esto a partir de precisar que ni la niñez ni la adolescencia -como cualquier etapa vital- pueden ser entendidas por fuera de su caracterización como relaciones socio culturales específicas de una sociedad y un tiempo y de ciertas estructuras de parentesco.

Mead escribe su libro *Cultura y Compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*, a fines de los años 60 del siglo pasado, en un contexto en el que el mundo -aún conmovido por las formas y consecuencias de la “segunda guerra mundial”- atravesaba por diversas crisis interpretadas como de decadencia del capitalismo, y en el cual la *juventud* se mostró más activista que nunca, como consecuencia de factores tales como la aparición de una comunidad mundial, la revolución científica del siglo XX, con la multiplicación en la producción, el aumento sustancial de la población favorecido por la anterior y por la revolución en el campo de la medicina y las transmisiones a escala global de la radio y la televisión. La revolución tecnológica marcó a partir de ese contexto una tendencia importante, y los nacidos antes de ella no contaban, en la perspectiva de la autora, con el conocimiento necesario para adaptarse a las nuevas condiciones de vida, por falta de manejo de esos nuevos lenguajes

- “Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud. Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los primeros pasos. Pero para proceder así debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes que nazca, porque de lo contrario será demasiado tarde” (Mead, M. *Cultura y Compromiso*, 1970).

Escrito en una época en que se estaba lejos de imaginar las transformaciones que se iban a producir a finales del siglo XX con las TIC, el libro es un ensayo visionario y osado de un mundo por venir que su autora percibe con gran lucidez y una invitación a modificar el presente (el de su época) para dar lugar a un futuro que, como expresa en su frase final “De modo que, como dicen los jóvenes: El Futuro es ahora” (Mead, op.cit 1970:125).

- ➔ La propuesta, teniendo como base la experiencia de la antropología en diversas sociedades y matrices culturales, parte de presentar **tres modelos -históricos y posibles de coexistencia- de culturas basados en las diferencias -y posibles rupturas- en las relaciones de transmisión socio cultural entre las generaciones mayores y las generaciones menores**, siendo pensada dicha transmisión -como para Herskovits o Berger y Luckmann- como la forma básica de identificación y continuidad en el recambio de generaciones y a la vez como una posibilidad de ruptura de esa continuidad ante ciertos acontecimientos y/o cambios en las relaciones intergeneracionales que la interrumpan o modifiquen radicalmente. Tomando las nominaciones del campo del arte, Mead va a llamar a los modelos **Culturas Postfigurativas, Cofigurativas y Prefigurativas**, designando cada uno de los capítulos donde las analiza como El Pasado, El Presente y El Futuro.

- La cultura Postfigurativa -característica de las “sociedades primitivas” y tradicionales- es aquella en que las personas jóvenes aprenden prioritariamente de los mayores, siendo fundamental la figura de los ancianos como detentadores y transmisores del saber culturalmente valioso y el eje de este modo cultural sostenido sobre su convicción de que la forma de vivir y saber tradicional es “inmutable e imperecedera”. Este eje se sostiene principalmente en la transmisión de experiencias y el pasado juega un rol fundamental en estas relaciones. En palabras de Mead “(...) la cultura Postfigurativa depende de que los adultos puedan ver a los padres que los criaron mientras ellos crían a sus hijos en la misma forma en que ellos (los padres) fueron criados. ¿Quién soy? ¿Cuál es la naturaleza de mi vida como miembro de mi cultura; como hablo y me muevo, como duermo, como hago el amor, como me gano la vida, como me convierto en padre, como me encuentro con la muerte? Las respuestas a estas preguntas están predeterminadas” (Mead, op. cit. 1970).

Es interesante hacer un ejercicio de formularse esas mismas preguntas y reflexionar sobre las certezas o incertezas en el mundo actual.

- Las culturas Cofigurativas -ejemplificables en los contextos de migración, o luego de acontecimientos políticos extremos, conquistas, revoluciones, conversiones religiosas o catástrofes naturales o aún nuevos desarrollos tecnológicos de los que los ancianos quedan retrasados- son aquellas en las que el eje de transmisión/recepción se desplaza de los mayores a los contemporáneos, lo que permite articulaciones diferentes de los jóvenes con los adultos, modificando las lógicas de transmisión anterior. Los modos orales tradicionales de flujo de historias, valores, formas de comportamiento, oficios, son reemplazados en gran parte por la transmisión formalizada de conocimientos y en eso el sistema educativo –en todos sus niveles– ha jugado un papel fundamental, desde la revolución industrial y la implantación del capitalismo hasta hoy. A pesar de estos desplazamientos, para Mead, en todas las culturas Cofigurativas los ancianos continúan predominando, fijando el estilo y los límites dentro de los cuales la cofiguración se expresa en el comportamiento de los jóvenes.
- El tercer modelo de Mead, la cultura Prefigurativa, que ella designa como El Futuro pero que está ya sucediendo en su tiempo y la autora vislumbra con agudeza en toda su magnificación hacia el presente, se asocia a todas las transformaciones que se han sucedido desde la revolución tecnológica hasta ahora, caracterizándose por una modificación en los agentes, los contenidos y las formas de transmisión -en las cuales, al faltar o perder importancia social ciertas figuras como los abuelos, *se quiebra la continuidad de una historia trasvasada a través de lo familiar-* y el reemplazo de mayores por coetáneos e instalando una forma de *ruptura generacional y puesta en cuestión de un mundo* en el que, en términos de la autora
- “(...) la situación en que nos encontramos actualmente se puede describir como una crisis de la fe en la cual los hombres, que han perdido su confianza no sólo en la religión sino también en la ideología política y en la ciencia, se sienten despojados de todo tipo de seguridad. Esta crisis de fe se puede atribuir, por lo menos en parte, al hecho de que ahora no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que estos experimentan” (Mead, op.cit 1970).

Tengamos en cuenta que estas palabras no fueron escritas hoy sino hace 53 años...

- ➔ El pensamiento de Mead diseña un *cuadro comparativo de perfiles de transmisión*

cultural/socialización y modelos identitarios y su expresión en formas culturales, basándose en conocimiento de primera mano sobre sociedades existentes en su tiempo y su proyección hacia el pasado y el futuro. Debemos recordar que siendo un modelo, es generalista y al abstraer rasgos de la realidad puede minimizar, exagerar, estereotipar, no considerar alguna cuestión fundamental. Asimismo su visión de la cultura sigue el modelo antropológico clásico del que hemos venido hablando, lo que la puede llevar a poner más atención -por ejemplo en el análisis de las culturas Postfigurativas- sobre la estabilidad y la conservación que sobre el conflicto y el cambio, y sobre dimensionar las diferencias entre los modelos que formula. Sin embargo y a pesar de esto, su análisis es rico en caracterizaciones, invita siempre a la reflexión y sigue teniendo una actualidad impactante, dado que anticipó con un adelanto de medio siglo, las condiciones, problemáticas y desafíos con los que nos enfrentamos ahora. Les invito a leer el texto poniendo atención sobre las características que la autora atribuye a cada uno de los tres modelos y al carácter de los procesos de transmisión y las relaciones entre generaciones en estos para evitar precisamente una visión estereotipada o incompleta basada en los elementos presentados en el teórico.

En la próxima clase vamos a continuar con la reflexión sobre formas de integración/diferenciación y modelos de identificación a partir de una mirada histórica sobre las identificaciones nacionales en la Argentina.

Bibliografía citada

GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. En: *Política y Sociedad* No. 43 (1): 9-26.

HERSKOVITS, M. ([1952], 1968) *El Hombre y sus obras*. Fondo de Cultura Económica, México.

LAHIRE, B. (2007) “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. En: *Revista de Antropología Social* No. 16: 21-37.

MEAD, G. H ([1934]; 1973) *Espíritu, Persona y Sociedad*. Planeta, Buenos Aires.