

## EL PAPEL DE LOS MODELOS CULTURALES EN NUESTRAS RELACIONES DE FAMILIA

### Resumen

*El presente documento es una reflexión , a partir de una experiencia, acerca de los modelos culturales y las relaciones de familia. Se explicitan dos elementos claves: una teoría de la cultura, fundamentada en autores como Malinowski, Sapir, Eco, Geertz, Bruner, Senge, en la se destacan algunos desplazamientos tales como los que van de la explicación a la comprensión, de una concepción substancialista de cultura a una concepción semiótica que asume la cultura como texto y su lectura como hermenéutica. En segundo lugar se aborda el otro elemento que se refiere a la capacidad heurística de la cultura para comprender y transformar la familia. Las ideas aquí expuestas están orientadas por el horizonte de una sociología de la educación y la cultura que contextualiza el campo de la práctica y la intervención educativa.*

**Palabras clave:** Modelos culturales, familia, teoría de la cultura, lenguaje.

### Abstract

*The present document is a reflection, from an experience, about the cultural models and the family relationships. Two key elements are explained: a theory of the culture, based on authors like Malinowski, Sapir, Echo, Geertz, Bruner, Senge, in the some displacement are stood up such as hop stand out it some displacements as those that go from the explanation to the understanding, from a conception culture substancial to a conception semiotic that assumes the culture like a text and reading like hermeneutics. In second place the other element is approached that refers to the heuristic capacity of the culture to understand and transform the family. The ideas exposed here they are guided by the horizon of a sociology of the education and the culture that contextualize the field of the practice and the educational intervention.*

**Key words:** Cultural models, family, theory of the culture, lenguaje.

---

\* Profesor Universidad Pedagógica Nacional - losavila@yahoo.fr



El estudio de las relaciones entre la familia y la cultura puede ser abordado desde una pluralidad de perspectivas teóricas. Al decidirme a aceptar la invitación que me han formulado los organizadores de este Congreso<sup>1</sup> (ojo esta cita si esta en este archivo pero en el papel no), he aceptado implícitamente *un doble desafío*: en primer lugar, poner a la consideración de la comunidad académica una teoría de la cultura bien fundamentada; y en segundo lugar, mostrar su capacidad heurística para los propósitos de comprender y transformar ese ámbito de la sociedad que hemos convenido en llamar "familia".

La comprensión de la cultura que quiero compartirles ha sido el resultado de un proceso lento de acumulación, durante mis últimos veinte años, como profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, orientado siempre por la pregunta sobre el campo y el objeto de intervención específicos de la práctica educativa. Mi posición inicial es que la educación y la orientación familiar pueden ser uno de sus campos de aplicación más fecundos.

### 1. Anécdota introductoria

Hace ya 27 años tuve una experiencia que me impresionó y me marcó, de tal manera que, aún hoy, la sigo recordando como una de las experiencias más significativas (*meaningful*) en mi trayectoria personal. Una especie de hito en la configuración de mi subjetividad y de mi inteligencia del mundo. Una especie de relámpago en la oscuridad, que pone al descubierto una realidad antes encubierta por las tinieblas de la ignorancia o de la ingenuidad.

Por razones relacionadas con mi oficio como profesor universitario, tuve



la oportunidad de viajar a México, con mi primera señora y mi primer hijo, el cual contaba por entonces unos 18 meses. Nos hospedamos en casa de una familia de composición cultural mixta: ella, de origen norteamericano; él, de origen auténticamente mexicano. Entre las muchas cosas que tenía en mente para conocer, uno de los espectáculos que más me llamaba la atención era el ballet folklórico de ese país. Deseo o capricho, el caso es que me parecía una oportunidad tener reunidos en un solo escenario y en un breve lapso, una muestra muy selectiva de las diferentes tradiciones musicales y dancísticas del complejo sociocultural mexicano.

Barbarita, nuestra anfitriona, y mi señora, se organizaron para ir de compras por una de las colonias (así llaman por allá lo que aquí llamamos barrios) y yo aproveché para irme hasta el centro de la ciudad, en donde estaba ubicado el teatro en que se anunciaba la presentación del ballet. Aunque no recuerdo bien la ubicación exacta de la casa de nuestros amigos, puedo asegurar que era preciso recorrer un trayecto largo y que la mejor forma de viajar era tomar el metro. Salí entonces decidido a alcanzar mi deseo. Tomé en uno de mis brazos a

mi hijo, y en el otro me colgué un carrito plegable para llevar niños.

Me dirigí a la estación más cercana del metro, compré los boletos correspondientes, y me encontraba esperando su llegada, cuando una mujer, relativamente joven, se me acerca y me dice: "señor, ¿puedo ayudarle a cargar el niño?" Yo, medio sorprendido y medio suspicaz, le respondí inmediatamente: "no, gracias, no hace falta, muy gentil". No había terminado de rechazar la oferta, cuando la mujer, esta vez con un tono de insistencia, volvió a formular su petición: "¡Ay!, señor, permítame cargarle el niño, ¿sí?" Medio desconcertado, pero con la misma suspicacia, volví a repetir que no hacía falta, que mi hijo no pesaba demasiado, y que yo podía perfectamente cargarlo sin molestias. Estando en esta conversación, llegó el metro a la estación, y yo me entré rápidamente al wagon, como queriendo zafarme de una situación que se me estaba tornando embarazosa. Unos momentos después, cuando el metro estaba ya en marcha, volví a mirar a mi lado derecho, y allí justamente estaba la misma mujer con la misma petición: ¿Ahora sí le puedo cargar el niño? me dijo con un tono más dulce, como si ya hubiéramos roto el primer hielo, y como si la circunstancia ameritara una mayor confianza. Ante tanta insistencia, como decimos por acá, aunque no libre de resistencia por mi parte, decidí permitir que ella tomara al niño y lo cargara. Por dentro, sin embargo, me seguía interrogando la actitud de la señora, y debo confesar que me alcanzaron a pasar por la cabeza algunas dudas sobre sus buenas intenciones.

El metro, obviamente, avanzaba, pero ninguno de los dos se atrevió a articular más palabras. El silencio se interrumpió unos minutos más tarde, cuando la señora se volvió a dirigir a mí, esta vez para explicarme, con un aire de disculpa anticipada, que debía descender en la siguiente estación. Me pasó el niño, le formulé mis agradecimientos, y

<sup>1</sup> El autor se refiere al Primer Congreso Nacional sobre "Alternativas en educación y orientación familiar", convocado por la Fundación Universitaria Monserate, y celebrado en Bogotá, entre el 19 y el 21 de septiembre del 2002.

se bajó, desapareciendo de mi horizonte visual, pero quedó en mi mente, y todavía no la he podido bajar, la escena que los dos, o mejor los tres, representamos en el teatro de la vida.

Paciencia, porque aún no termina la anécdota. Yo descendí del metro, dos o tres estaciones más adelante. Me dirigí al teatro, compré los boletos, y con ellos en mi mano regresé a la misma estación, esta vez para emprender el regreso a la casa de mis amigos. Estando allí, mi hijo, Felipe, prende su alarma de hambre, yo me doy por aludido, armo el carrito plegable, lo siento y me dispongo a darle una compota que había llevado justamente para ese propósito. Padre previsivo vale por dos.

No bien había comenzado el ritual de la alimentación, cuando se me acerca otra señora, igualmente joven, y me dice: "Señor, ¿quiere que le dé la compota al niño?" Y yo, una vez más, medio sorprendido medio suspicaz, respondí que no hacía falta, que era un asunto muy sencillo, y que muchas gracias. La señora no se desanimó por la negativa, y cambió su estrategia: se acercó cariñosamente al niño y comenzó a decir las "cositas" que suelen decirle las señoras a los niños en este caso. Que cómo está de lindo el



niño, que cómo tiene de rosadas sus mejillitas, que el coche estaba "padrísimo", y etc. De pronto, como quien cambia súbitamente de libreto, volvió a retomar su petición: "¡Ay! Señor, ¿por qué no me permite darle la compota al niño?" Yo me mantuve en mi posición de que no era necesario y de nuevo le agradecí su oferta de colaboración. Llegó el metro, y yo volví a reaccionar como en la primera ocasión; me entré rápidamente para zafarme de la situación. Por suerte, la señora se quedó en la estación, y yo emprendí más tranquilo mi viaje de regreso.

## 2. Mi lectura de este texto

El rostro físico de estas dos señoras se ha perdido en las tinieblas de mi memoria, pero sus palabras y, sobre todo, sus lenguajes gestuales, quedaron allí, firmemente registrados en el disco duro, como una especie de enigma que me intrigaba y me causaba enorme curiosidad resolver. Algo en mí, me decía que allí había algo más que un gesto de amabilidad o cortesía. Mi formación como discípulo de los grandes "maestros de la sospecha", me llevaba a olfatear en ese tipo de comportamientos, los indicios de otra realidad, presente y actuante, aunque no directamente observable. Si yo hubiera sido un turista más, habría concluido, probablemente, que "las señoras mexicanas son muy amables". Su amabilidad, sin embargo, parecía ser una fachada de algo más profundo, con visos de compulsión.

De pronto, se me abrieron las entendaderas y se me prendieron las luces, como dicen algunos, con la metáfora de la iluminación (ilustración). Fue como un relámpago en medio de las tinieblas, como un rayo en el camino de Damasco, eso que algunos llaman intuición (*insight*) y que yo prefiero llamar revelación. Los indicios me llevaron, como de la mano, a una realidad más profunda en las entrañas del mundo simbólico: lo que el inconsciente de aquellas mujeres trataba de decirme



(creo con Freud y con Lacan que el inconsciente es una forma de lenguaje) podría lenguajearse de la siguiente manera: usted señor, está usurpando los roles que nos han sido asignados "desde toda la eternidad", por "la naturaleza de las cosas". Usted señor, está invadiendo nuestros terrenos y nos está "pisanando las mangueras". ¡Cuidado!, señor. Acusación bien clara, reclamo perentorio y hasta amenaza era el mensaje oculto en el enigma. La aparente amabilidad, que no podía ocultar su dosis de ansiedad, me había revelado su veneno.

Fue tan reveladora esa experiencia para mí y tan cargada de sentido (*meaningfull*) que, hoy pienso, fue algo así como leer diez libros de antropología y sicología. Se reunieron un conjunto de circunstancias que me permitieron comprender una realidad que, desde entonces, me sigue interrogando, y sigue siendo objeto de mi investigación como académico y como pedagogo.

En un intento por desagregar la complejidad y la riqueza de esta intuición, puedo explicitarla como sigue:

- Entendí que es preciso distinguir entre superficie y profundidad, entre apariencia (*fainomenon*) y transfondo (*noumenon*), entre un adentro y un afuera.



- Entendí que hay realidades muy reales que no son experimentalmente observables, y que sólo se nos revelan mediante una actividad interpretativa (hermenéutica) a partir de huellas, rastros, pistas, síntomas o indicios.
- Entendí que el comportamiento de aquellas mujeres estaba siendo movido por esquemas mentales fuertemente interiorizados.
- Entendí que aquellas mujeres no eran conscientes de que su comportamiento estaba siendo influenciado por sus propios esquemas mentales.
- Comencé a entender, a qué se refería la gente cuando hablaba de "machismo".
- Entendí, simultáneamente, y con la misma claridad, que el machismo no es un conjunto de esquemas que habitan exclusivamente en las mentes de los varones, sino también (¿y principalmente?) en las mentes de las mujeres. Alguno de nuestros abuelos decía, con razón, que "el machismo se escribe con m de mamá".
- Entendí que el machismo estaba determinando el modo de relación intergenerérica, entre mujeres y varones.
- Entendí que, tanto ellas como nosotros, somos prisioneros de esquemas mentales que no pueden ser deconstruidos por un simple decreto de la voluntad.
- Entendí que los esquemas mentales están apuntalados por hábitos, hondamente arraigados, en nuestra subjetividad y que, además, y para completar, han sido desplazados al campo de lo inconsciente.
- Entendí que si por acá llueve, por allá no escampa. Es decir: que si por acá somos machistas, por allá también lo son, y quizá en mayor medida.
- Entendí, de un modo práctico e intuitivo, una verdad de esas que solemos llamar "de a puño": que nuestros modos de actuar e interactuar están determinados por modelos mentales, o, para decirlo de otra manera, por libretos culturales, interiorizados por la vía de la educación.

### 3. La teoría fundamentadora

Desde entonces, esta intuición se ha convertido en el núcleo generador de un conjunto de preguntas que están en la base de una Teoría de la Cultura que he venido trabajando. Los autores que he investigado, uno tras otro, me han dado cada vez más elementos para confirmar dicha intuición, y al mismo tiempo me han ayudado a desarrollarla con matices teóricos complementarios.

**B. Malinowski**, fue el primer autor en el que exploré su comprensión de la cultura, una teoría que hoy considero como funcionalista y organicista. He bosquejado sus tesis centrales en trabajos anteriores<sup>2</sup>. Aunque no es reconocido ni citado en el campo de las teorías organizacionales, toda su obra es una teoría del comportamiento organizado. "La ciencia del comportamiento humano, dice él, comienza con la organización"<sup>3</sup>. Y el lenguaje "es el ingrediente esencial de toda conducta organizada"<sup>4</sup>. Sus categorías centrales: la necesidad y la satisfacción. Todas las formas de organización humana son respuestas culturales organizadas colectivamente en instituciones. La cultura opera, entonces, como dispositivo satisfactor, pero también como dispositivo mediador entre el sujeto y su mundo.

<sup>2</sup> Ver el capítulo titulado, "Aproximación al concepto de cultura", en *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1998.

<sup>3</sup> Malinowski, B. *The dynamics of culture change*, Yale University Press, 1961, p. 43.

<sup>4</sup> Malinowski, B. *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: Editions Maspéro, 1968, p. 138.

**Edward Sapir**, profesor de antropología y lingüística en la Universidad de Chicago (1884-1939) contribuye enormemente al estudio de las relaciones entre lengua y cultura. A él debemos el haber subrayado la dimensión inconsciente de la cultura, y la categoría de los *cultural patterns* que puede traducirse libremente como "patrones culturales" o "modelos culturales". Según él, existe un permanente modelamiento *patterning* inconsciente del comportamiento en sociedad. Más aún: llega a definir la cultura como un sistema de significación cuyo código inconsciente son los modelos culturales<sup>5</sup>.

**Umberto Eco** (1932) se ha atrevido a argumentar que la semiótica es una teoría general de la cultura que sustituye a la antropología cultural. Según él la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación. La cultura obedece a las leyes de la comunicación. "Toda la cultura, los ritos, las instituciones, las costumbres, etc. no son otra cosa que formas simbólicas en las que el hombre encierra su experiencia para hacerla intercambiable; se instaura humanidad cuando se instaura sociedad, pero se instaura sociedad cuando hay comercio lingüístico"<sup>6</sup>.

**Clifford Geertz** (1952?) concibe la antropología como una actividad interpretativa de expresiones sociales, enigmáticas en su superficie. "Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y comentarios tendenciosos, y además escrito, no en las grafías convencionales de la representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada"<sup>7</sup>. Su con-

<sup>5</sup> Sapir, Edward. *Anthropologie, Vol. I; Culture et personnalité, Vol. II*. Paris: Editions de Minuit, 1967.

<sup>6</sup> Eco, Umberto. *Signo*. Barcelona: Ediciones Labor, 1988, p. 107.

<sup>7</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000, p. 24.

cepto de cultura, como sistema de símbolos, es esencialmente semiótico, y conscientemente situado en continuidad con la tradición de la sociología comprensiva de Max Weber. "El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido". Según él, "los esquemas culturales suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta pública"<sup>8</sup>. A diferencia de la información recibida en la herencia genética, los esquemas culturales tienen origen intersubjetivo. "Productos y a la vez factores de interacción social, dichos sistemas (de símbolos) son para el proceso de la vida social lo que el programa de una computadora es para sus operaciones..."<sup>9</sup>.

**J. Bruner** pensando específicamente en los problemas de la educación, afirma que la enseñanza está inevitablemente basada en creencias y supuestos que el maestro o la maestra tienen sobre la mente del aprendiz, a las cuales llama "teorías intuitivas cotidianas", "noción de pedagogía popular", o "presupuestos psicológicos populares". Según él, hay que llevar a los maestros(as) "a pensar explícitamente en sus presupuestos psicológicos populares para sacarlos de las sombras del conocimiento tácito". También las denomina creencias populares "necesitadas de un poco de deconstrucción, si es que se van a apreciar sus implicaciones"<sup>10</sup>.

**P. Senge**, ha desarrollado una comprensión de las organizaciones inteligentes y abiertas al aprendizaje, a partir de su teoría sobre los "modelos mentales". Según él, "los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones, e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. A menudo no



tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o de los efectos que surten sobre nuestra conducta". "El problema surge cuando los modelos mentales son tácitos, cuando existen por debajo del nivel de conciencia. Al no tener conciencia de ellos, no los examinan, y como no los examinan, los modelos permanecen intactos"<sup>11</sup>. La metáfora que usa para intervenirlos es significativa: "hay que aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio" (Ib.).

#### 4. Regularidades significativas para una teoría de la cultura

Una mirada transversal a la trayectoria de todo este conjunto de comprensiones sobre la cultura nos lleva a algunas conclusiones bien importantes para delinear una teoría de la cultura que fundamente nuestros procesos de cambio cultural, por medio de la intervención educativa (o reeducativa).

*Primera conclusión.* Al movernos sobre el eje temporal, desde Malinowski hasta Geertz, encontramos que se van produciendo un conjunto de desplazamientos:

- a) Un desplazamiento de la explicación hacia la comprensión.
- b) Un desplazamiento de la observación hacia la interlocución.

- c) Un desplazamiento de la ciencia experimental hacia la ciencia interpretativa.
- d) Un desplazamiento de la concepción substancialista de la cultura hacia una concepción semiótica de la misma.
- e) Un desplazamiento de las metáforas organicistas de la cultura hacia las metáforas informáticas de los ordenadores.

La cultura comienza a ser visualizada como texto, y el estudio cultural comienza a ser visualizado como hermenéutica del texto. Ha ocurrido un cambio de paradigma, como diría el profesor Kuhn<sup>12</sup>. De la concepción y del paradigma funcionalista de la cultura hemos pasado a una concepción y a un paradigma definitivamente semióticos. Este desplazamiento objetivo en la historia de las comprensiones sobre la cultura, implica y exige un desplazamiento subjetivo en las mentes de nosotros, los educadores. Hay que hacer un esfuerzo por reeducar nuestra mirada sobre la cultura.

Una mirada atenta a las diferentes comprensiones de la cultura nos revela una *segunda conclusión*: la cultura se presenta como un texto complejo que tiene una existencia extra-subjetiva y una existencia intra-subjetiva. La transición del texto extra-subjetivo al texto intra-subjetivo ocurre a través de procesos intersubjetivos, vía socialización, lingüísticamente mediada. Aquí está la paradoja de la educación: para introducir el sujeto a la cultura, es preciso introducir la cultura en el sujeto. El sujeto es sujeto *subiectum*, por medio de la educación, a telarañas de significación preconstituidas que constituyen su hábitat específico, pero a la vez debe ser educado para destejer los tejidos que encuentre mal tejidos, inventar nuevas puntadas y tejer nuevas ilusiones.

<sup>8</sup> Geertz, Clifford, *op. cit.*, p. 91.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 215.

<sup>10</sup> Bruner, Jerome. *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Ediciones Visor, 2000, pp. 64-67.

<sup>11</sup> Senge, Peter. *La quinta disciplina*. Barcelona: Ediciones Granica, 1999, pp. 17 y 225.

<sup>12</sup> Ver al respecto los planteamientos ya formulados en mi libro *La educación y el proyecto de la modernidad*, ya citado, pp. 51-52.



Pierre Bourdieu, cuya muerte ocurrió a comienzos de 2002, nos ha prestado una invaluable ayuda para elaborar conceptualmente la relación dialéctica entre procesos de interiorización y de exteriorización, con la categoría *habitus*. Según él, el sistema escolar y las prácticas de enseñanza que le son inherentes, cumplen la función de interiorizar las coerciones objetivas, convirtiéndolas en disposiciones subjetivas que median las decisiones y las tomas de posición del actor, y configuran un conjunto de categorías de percepción, apreciación y aproximación a lo otro, o al otro. Al producto de esta interiorización lo llama *habitus*, y viene a operar como una especie de bisagra sociocultural entre la realidad extra-subjetiva y la intrasubjetiva; razón por la cual, afirma el autor, el *habitus* no es otra cosa que la incorporación de lo social en el cuerpo (interiorización de la exterioridad) pero es también, y a la vez, “gramática generadora de prácticas”, por medio de la cual el sujeto reierte su acción sobre la realidad extrasubjetiva (exteriorización de la interioridad)<sup>13</sup>.

Una *tercera conclusión* tiene que ver con la posibilidad de visualizar la cultura como un campo de trabajo para la educación<sup>14</sup>. Léase bien, no me refiero a la cultura como ambiente, entorno o contexto de la práctica educativa, me refiero a la cultura como objeto de intervención, me refiero a la cultura como tejido construible, deconstruible y reconstruible. Entre los autores citados, aquellos que más se han preocupado por el cambio cultural, por medio de la educación, insisten en que los modelos mentales pueden ser modificados, haciendo uso de estrategias metodológicas adecuadas para ese propósito.

<sup>13</sup> Un desarrollo de estos planteamientos puede verse en: Ávila P., Rafael, “Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu”, en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. VII, No. 1, Bogotá: Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. ???

<sup>14</sup> Ver capítulo III de mi libro *La educación y el proyecto de la modernidad*, ya citado.

Senge y Brunner, especialmente, con ligeros matices de diferencia, proponen una metodología de concienciación que permita sacar, de las sombras del conocimiento tácito, todo aquel conjunto de presupuestos que subyacen a nuestras prácticas como actores del mundo de la vida, con el fin de reexaminarlos, deconstruirlos y reconstruirlos. Esto significa, entre otros aspectos, dilucidar supuestos, reconocer su influencia sobre nuestras prácticas, identificar posibles contradicciones internas entre los mismos, y reconfigurar nuestras concepciones para elaborar nuevas estrategias, a partir del análisis y de la crítica mutua. Las metáforas de Senge son particularmente sugestivas: volver el espejo hacia adentro (intro-spección) y exhumar nuestras imágenes del mundo (sacar de la profundidad y llevar a la superficie).



Con base en estos supuestos teóricos nos hemos apropiado de la metodología TED, diseñada, desarrollada y puesta a prueba por los investigadores del Programa interdisciplinario de investigaciones en educación, de Santiago de Chile; y nos hemos lanzado a diseñar la Metodología ALUNA, dentro del marco de un proyecto de investigación, patrocinado por el IDEP. La primera, con el fin de producir cambios significativos en la cultura escolar, y la segunda, explícitamente diseñada para investigar la práctica pedagógica. Ambas apuntan en la dirección de poner a la escuela a mirarse a sí misma, y

a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas<sup>15</sup>.

Una *cuarta conclusión* tiene que ver con el papel del lenguaje en relación con la cultura. Para Malinowski, el lenguaje es “ingrediente esencial de toda conducta organizada”. Para Sapir, la lengua clasifica y ordena la experiencia, modela la percepción de los sujetos hablantes y varía según las culturas y las clases sociales. Para Eco, toda la cultura es comunicación y debe ser estudiada como un fenómeno de comunicación. Para Geertz, la cultura es un texto; es decir, un tejido de significación que puede ser descifrado. Para Maturana, la cultura es “una red cerrada de conversaciones y el cambio cultural ocurre como un cambio de conversaciones”. El ser humano es visualizado por él como un ser “lenguajeante”<sup>16</sup>. Y el profesor Fernando Flores ha elaborado toda una reconstrucción de las organizaciones, enfatizando la tesis del lenguaje como elemento constitutivo del fenómeno organizacional<sup>17</sup>. Más aún: yo mismo he propuesto que el saber pedagógico no es otra cosa que la traducción de la experiencia pedagógica al código lingüístico de la cultura en que nos movemos, con el fin de subrayar la importancia de las prácticas escriturales en la constitución de dicho saber. Esta tesis, obviamente, implica y supone una concepción más general del saber como traducción lingüística de la experiencia, y una

<sup>15</sup> Una ampliación sobre el ser y sentido de los TED puede encontrarse en el capítulo IX de mi libro intitulado *La cultura, modos de comprensión e investigación*, Ediciones Antropos, Bogotá, 2001. Y una ampliación sobre la metodología ALUNA, puede encontrarse en mi artículo “Aluna, lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación”, en curso de publicación en la UPN.

<sup>16</sup> Ver H. Maturana. *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva, 1994, pp. 11 y 83.

<sup>17</sup> Ver F. Flores. *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1997. Concepción fundamentada, a su vez, sobre la teoría de los Actos de habla, de Austin y Searle.

concepción de la conversación como intercambio de experiencias, lingüísticamente mediado, en ámbitos de interlocución crítica. El cambio cultural ocurre cuando la sociedad interviene sobre sí misma (concepto de historicidad en Touraine) organizando conversaciones recurrentes sobre problemas relevantes de sus diferentes tejidos institucionales.

## 5. Comprensión y perspectiva de mi aproximación a la familia

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “familia”? ¿Y desde qué perspectiva nos queremos ubicar para aproximarnos a esa realidad?

### 5.1. La comprensión

Consecuente con mi posición de que las palabras no significan, sino que significan los sujetos en contextos concretos, ya que la producción de significación es, a la vez, propiedad exclusiva y rasgo distintivo del sujeto, no puedo partir del supuesto de que todos entendemos exactamente lo mismo cuando utilizamos la palabra “familia”. Nuestros diversos ambientes de socialización y de conversación nos han llevado seguramente a construir diversos imaginarios al respecto.

En el medio sociocultural colombiano, en donde todavía se registra un pulso tenaz entre la cosmovisión religiosa y la cosmovisión secular, es bastante probable concluir que los ambientes de socialización influenciados por la(s) religión(es) han conducido a construir una imagen de la



familia bien diferente a la que se ha construido en ambientes de socialización ya secularizados. Y que, según las regiones en que hemos nacido y vivido, se nos han transmitido imágenes específicas de la familia con características y sesgos específicos de ese complejo sociocultural.

Sin embargo, sea que nuestro imaginario sobre la familia haya sido construido en un ambiente secular o religioso, en una región o en la otra, la “familia” es, en primera instancia, una institución social; es decir: una forma de representación que pertenece al orden simbólico, y que ha sido culturalmente construida, a partir de un conjunto de expectativas sociales, diferentes en cada época histórica, y en cada complejo sociocultural. Variando las condiciones, varían las expectativas, y variando las expectativas, varían las representaciones que de ella nos hacemos. Como forma de representación, es una idea con historia<sup>18</sup>, cuya trayectoria podría ser reconstruida por la historia de las ideas y las mentalidades.

Un cierto tipo de condiciones (materiales y simbólicas) ha conducido a esperar de la “familia” papeles y funciones relacionados con la *reproducción* de la especie, de modo que es perfectamente comprensible que, a partir de estas condiciones y expectativas, se construya una concepción de la familia como una unidad reproductiva, en la cual la unión de la pareja ocupa un lugar secundario y es visualizada como un simple medio para lograr el propósito reproductivo.

Otro tipo de condiciones (materiales y simbólicas) ha conducido a esperar de la “familia” papeles y funciones relacionados con la *conyugalidad* de los seres humanos, enfatizando el disfrute y la comple-

mentación de las relaciones afectivas y de intimidad, construyendo de este modo una concepción de la familia como un ámbito de afecto e intimidad entre los seres humanos que conduce a unir fuerzas y a complementarse mutuamente<sup>19</sup>, sea que este afecto e intimidad conduzca o no a la generación de prole.

Cualquiera de estas formas de representación se materializa por medio de diferentes *mediaciones organizacionales* que la anclan a un determinado orden social. En consecuencia, es susceptible de ser organizada y regulada de manera diferente, en formaciones sociales diferentes y en ámbitos culturales diferentes<sup>20</sup>. Pensar entonces en una forma única y universal de familia, parece ser un despropósito.

### 5.2. La perspectiva

Identificar y describir los diferentes tipos de familias que se encuentran en las diferentes formaciones socioculturales, a partir de aproximaciones empíricas analíticas o hermenéuticas, y de procedimientos inductivos, sería una manera de construir *categorías analíticas* destinadas a la comprensión y transformación del fenómeno, desde una *perspectiva científica*.

Construir una imagen, supuestamente universal, de la familia, como una especie de deber ser, a partir de posiciones de origen doctrinario o dogmático (secular o religioso), sería una manera de construir *categorías ideológicas*, destinadas a canonizar y privilegiar un modelo de

<sup>18</sup> Ver, por ejemplo, Goody, Jack. *L'évolution de la famille et du mariage en Europe*. Paris: Armand Colin Editeur, 1985.

<sup>19</sup> Tomo las categorías “conyugalidad” y “reproducción de la especie” de Ana Rico de Alonso, en su artículo “Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia”, en Revista *Nómadas* No. 11, Bogotá: DIUC, octubre de 1999, quien entiende la conyugalidad “como convivencia vitalicia para organizar la sexualidad y garantizar societal y familiarmente la legitimidad” (p. 112).

<sup>20</sup> Ver la distinción entre institución y organización, en Ávila y Camargo. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1999, pp. 59 a 63.



organización familiar, desde una *perspectiva ideológica*, que conduciría inexorablemente a desarrollar dispositivos de exclusión y censura de los modelos visualizados como heterodoxos<sup>21</sup>.

Inspirándome en Bourdieu, pienso que esta situación de tensión entre diferentes perspectivas forma parte de la lucha social por el control de los significados y que, por esa misma razón, la sola categoría “familia” es ya un *enjeu* de la lucha simbólica entre campos de poder. Entiendo que este Congreso se sitúa en este escenario conflictual, como un pulso más entre diferentes perspectivas que pugnan por su hegemonía, en medio de inevitables tensiones, cuyo manejo civilizado nos exige amplias dosis de comprensión y tolerancia.

## 6. Los libretos culturales en las relaciones intergeneracionales

Traigamos de nuevo a nuestra mente la anécdota introductoria de este trabajo. Habíamos quedado en que la puesta en escena de esa pieza dramática estaba mediada por los “libretos culturales” que las señoras mejicanas tenían en sus cabezas; libretos que, no sobra repetir, son los resultados de procesos de interiorización, vía educación.

<sup>21</sup> Ver el interesante artículo de Cicerchia, Ricardo, “Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares”, en *Revistas Nómadas* No. 11, Bogotá: DIUC, octubre de 1999, pp. 46-53.

Comenzamos a hacer una elaboración conceptual sobre el “*machismo*”, esa categoría construida por la experiencia de interacción entre los géneros, y habíamos avanzado que no es solamente un asunto de machos, sino también de hembras. Y que la sabiduría de nuestros abuelos la había teorizado como algo que se escribe con la m de mamá.

No lo habíamos dicho antes, pero hay que decirlo con toda claridad: más allá de la superficie enigmática del texto, lo que logra ponerse en evidencia es una situación conflictual entre los géneros. O para ser más exactos: una lucha por el poder originada en el ejercicio de los roles que nos fueron asignados en la educación familiar.

Intentando dar un paso más, creemos que el machismo puede conceptualizarse como una constelación de “libretos culturales” interiorizados por la educación recibida en el seno de nuestras familias, y reforzados por la educación intencional de los ambientes escolares, sobre los roles que cada género debe cumplir en el escenario social.

Esto significa que las relaciones intergeneracionales que ocurren en el núcleo familiar están mediadas por libretos culturales, resultado de la educación, en gran medida inconscientes y, en gran medida naturalizados; es decir: convertidos, por estrategias de poder, más o menos inconscientes, en división *natural* del trabajo entre los sexos. Por su medio se oculta, tras una especie

de cortina de humo, el carácter *socialmente construido* de la desigualdad entre los géneros<sup>22</sup>. Obviamente, estas estrategias de ocultamiento no son exclusivas de las relaciones intergeneracionales, se observan en todas las modalidades de dominación. Lo sorprendente, sin embargo, es que este tipo de libretos culturales, precisamente por operar desde el inconsciente, y por estar hondamente arraigados en la corporalidad del sujeto, bajo la forma de *habitus*, favorecen la confusión entre el rol y la identidad sexual de los géneros, de modo que cada uno de ellos siente que los roles que cumple (socialmente asignados) son la expresión misma de su propia identidad, y son precisamente aquellos que la naturaleza o la providencia le asignó. He aquí la dificultad de fondo para producir cambios culturales en los modos de relación intergeneracional. Llevar al sujeto a la concienciación de que los roles que cumple han sido social y culturalmente construidos, y que no forman parte del núcleo definitorio de su identidad sexual se convierte en una labor de titanes.

Volvamos a la teoría de nuestros abuelos. Según ellos, machismo se escribe con la m de mamá. Despleguemos la riqueza implícita en esta síntesis maravillosa de su observación. Es claro que si las madres educan a sus hijas para reproducir exactamente los mismos roles que ellas cumplieron (tenderles la cama a los hermanos, levantar la ropa que dejan tirada los hermanos, lavarles y aplancharle la ropa a los hermanos, preparar y servir los alimentos, etc.) el machismo llega vía la m de mamá; es decir: el modo de relación intergeneracional queda intocado y, en consecuencia, es reproducido tal cual.

<sup>22</sup> Ver Arango, Luz Gabriela. “Democratización de las relaciones de género y nuevas formas de dominación de clase en América Latina: reflexiones a partir del caso colombiano”, en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. VI, No. 2, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001, p. 9.

Obviamente, este tipo de educación de las niñas debe estar cuidadosamente complementado con un tipo de educación de los varones que se cuide muy bien de dejarlos incursionar en esos oficios. En el baúl de mi propia biografía pedagógica, tengo muy bien almacenadas dos frascitas que sacaban a relucir mi madre y mi abuela; la primera cuando uno intentaba entrar a la cocina: “los hombres en la cocina huelen a rala de gallina”; y la segunda, cuando uno preguntaba qué estaban haciendo: “cortapicos y callares”, respondían. Cada una de ellas, acompañada de su respectiva gestualidad, está más elocuente que las palabras mismas. En resumen: no sólo nos era prohibido el acceso a la cocina, sino que éramos ahuyentados de ese espacio, desanimando en nuestra mente la sola idea de pensar en entrar, porque podía oler mal, se veía mal, era malo. Y no sólo nos dejaban la pregunta en suspenso, sino que nos censuraban cualquier tipo de conversación al respecto. Sobre asuntos de cocina, lo mejor era callar. Basta sacar un tema de la conversación para interrumpir la construcción cultural sobre un ámbito específico de la vida cotidiana.

Una estrategia con una lógica impresionante, para mantener el monopolio del poder y del saber sobre un espacio. Es exactamente la misma estrategia que utilizaron mis educadores para mantenerme (retenerme) en el redil católico, frente al fenómeno evangélico; no solamente me advirtieron sobre el eventual peligro que ellos significaban para mi salvación eterna, sino que se adelantaron a censurar la sola idea de pasar por frente a su templo, no fuera que pudiera incurrir en la tentación de entrar a curiosear. La sola idea de entrar en contacto con ellos era asociada a un eventual encuentro con la encarnación misma de Satán.

Aunque estamos haciendo avances significativos al respecto, es necesario reforzar, por medio de proyectos pedagógicos específicos, los procesos que contribuyan a redistribuir

los roles y las cargas inherentes a la administración del hogar, con vistas a democratizar las relaciones de género en este ámbito de la vida social. Sentamos condiciones para superar la actual confusión entre los roles que los géneros se ven obligados a cumplir y el núcleo definitorio de su identidad sexual, y nos abrimos a la conciencia de zonas aún inexploradas de nuestra identidad genérica, favoreciendo, por este medio, la transformación de los modelos culturales de masculinidad y feminidad. La construcción de la democracia pasa, entonces, por la democratización de las relaciones de género, y ésta por la transformación de los libretos culturales que median el cumplimiento de nuestros roles y la comprensión de nuestra identidad sexual.

## 7. Los libretos culturales en las relaciones inter-generacionales

La primera evidencia con que uno se encuentra en el campo de las relaciones inter-generacionales es la *asimetría* que presentan; una asimetría que podría calificarse de cruda, que nadie puede discutir porque pertenece al orden de los datos, y que no es otra cosa que el anclaje estructural de una relación de poder, completamente desequilibrada, desde todo punto de vista favorable a la posición del adulto (el padre, o la madre, o sus figuras sustitutas). Creo que no nos hemos detenido a reflexionar suficientemente sobre lo que significa que las relaciones intergeneracionales, que obviamente no ocurren solamente en el inte-



rior de la familia, sean *estructuralmente asimétricas*.

Por la experiencia que tenemos en el campo educativo sabemos que las relaciones maestro-estudiante están mediadas por las imágenes que los maestros tienen de sí mismos y de sus estudiantes. Ya lo dijo, a su manera, Jerome Bruner: “las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño”<sup>23</sup>. Esto que ocurre en la relación maestro-estudiante también ocurre en la relación padre-hijo o madre-hijo, puesto que las dos son estructuralmente homólogas y las dos constituyen formas diferentes de una relación pedagógica. También aquí la relación entre las figuras parentales y sus hijos está mediada por imágenes que esas figuras tienen de sí mismas y de sus hijos.

Es decir: que esta relación, como cualquier otra, está siempre *mediada por libretos culturales* internalizados vía educación; libretos por medio de los cuales se asignan roles y se internalizan normas que regulan la relación. Puesto que los roles no son otra cosa que expectativas normativas de comportamiento, internalizar un rol es internalizar una expectativa normativa, con base en la cual el actor construye una representación de sí mismo por identificación con la expectativa; representación cuyo origen social se desvanece y pasa al terreno de lo inconsciente. He aquí el secreto de los procesos de reproducción de los roles socialmente asignados.

Entre todos estos libretos, los que más me preocupan son todos aquellos que facilitan la reproducción de la sociedad autoritaria. No me refiero a la sociedad autoritaria que comienza a esbozarse ante nuestros

<sup>23</sup> Ver obra ya citada, p. 68.



ojos en los escenarios jurídico-políticos, en las afueras de nuestra subjetividad. Me refiero fundamentalmente a la sociedad autoritaria que habita nuestra subjetividad, anclada en muy diversos libretos culturales que predisponen nuestro ánimo para continuar reproduciéndola. La sociedad autoritaria nos habita, nos posee, y está ahí como una especie de lava lista a ser “vomitada” por los cráteres de nuestra agresividad. No sin razón, Luis Carlos Restrepo en el prólogo al libro de José Cuesta Novoa, asociaba el incendio del Palacio de Justicia con la erupción del volcán nevado del Ruiz. “Habían hablado ambas (la violencia de las pasiones humanas y la arrogancia telúrica de las montañas) el lenguaje del fuego...dejaban ver el horror latente que portaban”<sup>24</sup>.

(Referencia) Ese “lenguaje del fuego” es el que irrumpe en nuestro ámbito familiar, proveniente no ya de las entrañas telúricas de la tierra, sino de las entrañas enigmáticas de nuestra subjetividad, habitada por libretos culturales como los siguientes: la imagen del niño como arcilla o como plastilina que debe recibir la forma desde afuera, sea que el moldeador se autoconciba como artesano, como alfarero o como escultor, imagen que responde a la concepción de la educación como un quehacer técnico. La imagen del niño como un objeto de manipulación instrumental que debe ser reducido a la obediencia por la vía del grito, la amenaza y el chantaje afectivo. La imagen de un niño que solo tiene deberes y debe limitarse a respetar, obedecer, acatar, “sin chistar palabra”, con expresiones tales como: no me discutas, no me contradigas, no me hables, etc. La famosa creencia de que “la letra con sangre entra”, y sus diversas variaciones discursivas: “aquí lo que se

necesita es mano dura”, “hay que andarle duro”, “si no es a las malas no responde”, etc. Variaciones que llegan a la escuela como sugerencias de los padres a los maestros, convirtiendo a los padres en cómplices del maltrato escolar.

Me preocupan todas estas imágenes porque todas ellas *despojan al niño de su condición de sujeto*; y lo despojan nada menos que de la palabra que es, quizá, el único medio por el cual el niño podría darnos a conocer el torrente de vivencias y de sentimientos de temor que le genera el poder de esta asimetría, cuando no sabemos manejarlo o abusamos de él. Hoy, cuando diferentes disciplinas socioculturales y lingüísticas, insisten en el poder constituyente del lenguaje, una educación que se adelanta a bloquear los intentos de expresión se revela como un verdadero atentado, no solo contra la libertad de expresión, sino contra la constitución misma del sujeto. Un auténtico “lenguaje del fuego”, presente en nuestros ámbitos familiares, que deberíamos esforzarnos en desterrar por todos los medios a nuestro alcance.

### Bibliografía

ARANGO, Luz Gabriela. “Democratización de las relaciones de género y nuevas formas de dominación de clase en América Latina: reflexiones a partir del caso colombiano”. en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. VI, No. 2, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

ARAUJO, SIERRA, GARCÍA y otros. *La aventura de educar, persona y familia en el mundo actual*. Bogotá: Universidad de la Sabana, Agora Editores, 1999.

ÁVILA PENAGOS, Rafael. *Pedagogía y autorregulación cultural*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1994.

———. *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1998.

——— y CAMARGO, Marina. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos, 1999.

———. *La cultura modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Ediciones Antropos, 2001.

———. “Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu”, en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. VI, No. 3, Departamento de Sociología, Bogotá: Universidad Nacional, 2002.

———. *Aluna, lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación*, publicación en curso, Bogotá: UPN, 2002.

BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ediciones Visor, 2000.

CICERCHIA, Ricardo. “Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares”, en *Revista Nómadas* No. 11, Bogotá: DIUC, 1999.

ECO, Umberto. *Signo*. Barcelona: Ediciones Labor, 1988.

FLORES, Fernando. *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1997.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

GOODY, Jack. *L'évolution de la famille et du mariage en Europe*. Paris: Armand Colin Editeur, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw. *The dynamics of culture change*. Yale University Press, 1961.

———. *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: Editions Maspero, 1968.

MATURANA, Humberto. *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia cognitiva, 1994.

RICO DE ALONSO, Ana. “Formas, cambios, y tendencias en la organización familiar en Colombia”, en *Rev. Nómadas* No. 11, Bogotá: DIUC, 1999.

SAPIR, Edward. *Anthropologie, Vol. I; Culture et personnalité, Vol II*. Paris: Editions de Minuit, 1967.

SENGE, Peter. *La quinta disciplina*. Barcelona: Ediciones Granica, 1999.

<sup>24</sup> Ver Luis Carlos Restrepo. *La deformidad autoritaria*, prólogo al libro *Vergüenzas históricas, Tacueyó, el comienzo del desencanto*, en el diario *El Tiempo*, agosto 25 de 2002, suplemento literario.