

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

A 50 años de la aparición de
La construcción social de la realidad
de Peter Berger y Thomas Luckmann



Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

A 50 años de la aparición de
La construcción social de la realidad
de Peter Berger y Thomas Luckmann

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

A 50 años de la aparición de
La construcción social de la realidad
de Peter Berger y Thomas Luckmann

Editores Académicos:
David E. Builes M. (Traductor)
Federico Vélez Vélez



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Rector

Jorge Iván Jurado Salgado

Vicerrector

Denis Rincón Grajales

Secretaria General

Gonzalo Tamayo Giraldo

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Luis Ospina

Director Departamento de Humanidades

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

A 50 años de la aparición de la construcción social de la realidad
de Peter Berger y Thomas Luckmann

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Humanidades

Manizales, Septiembre de 2019

ISBN: 978-958-5468-14-6

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Editores Académicos:

David E. Builes M. (Traductor)

Federico Vélez Vélez

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

**Objetividad, subjetividad
y vida cotidiana**

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana. A 50 años de la aparición de *La construcción social de la realidad* de Peter Berger y Thomas Luckmann / David E. Builes M. y Federico Vélez Vélez, eds. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2019.

136 páginas.

ISBN: 978-958-5468-14-6

1. Berger P. 2. Luckmann T. 3. Sociología. 4. Sociología e infancia. 5. Subjetividades. 6. Vida cotidiana. I. Título. II. Builes M., David E. III. Vélez V., Federico.

Dewey 306.42 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Contenido

	Página
Presentación	9
Introducción.....	11
Los textos de la conmemoración	13
La Influencia oblicua de la fenomenología husserliana en <i>La construcción social de la realidad</i>	15
Resumen	15
Fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana	18
Conocimiento y el mundo de la experiencia	22
De vuelta a los orígenes: Husserl	28
Conclusión: reorientando <i>La construcción social de la realidad</i>	33
Referencias.....	39
La habituación como génesis de las instituciones sociales. Exposición, crítica y reformulación de un argumento central de <i>La construcción social de la realidad</i>	41
Resumen	41
1. Introducción.....	41
2. Exposición del argumento.....	43
3. Algunas objeciones.....	47
4. Una reformulación del argumento.....	53
5. Epílogo	58
Referencias.....	59
El niño del interés superior: una realidad social en construcción.....	61
Resumen	61
Sociología e infancia.....	61
Infancia y derechos.....	65
El interés superior del niño, realidad objetivada, externalizada y subjetivada.....	69
Referencias.....	80
Experiencia, arquitectura y sociología.....	81
Resumen	81
Introducción.....	81

1. Experiencia de la arquitectura para arquitectos	82
2. Experiencia de la arquitectura y fenomenología	85
3. Sociología fenomenológica y experiencia de la arquitectura.....	87
4. Conclusiones	97
Referencias.....	99
Construcción de significados en la interacción socio-académica	101
Resumen	101
Introducción.....	101
La interpretación subjetiva.....	103
El sentido común y la situación biográfica de los sujetos académicos	104
Otros espacios de interacción	108
La experiencia del ser de las cosas: afectividad y construcción inter-subjetiva	110
Afectividad y construcción inter-subjetiva	111
Conclusiones	114
Referencias.....	118
Un nuevo paradigma para la sociología del conocimiento: impacto y legado	119
Resumen	119
Introducción.....	119
1. El libro y su mensaje.....	120
2. Construcción social e ideología.....	121
3. Fenomenología y sociología.....	123
4. Construcción social y Constructivismo subjetivo.....	125
5. Impacto y herencia	127
Desarrollos recientes	131
Referencias.....	133

Presentación

¿Qué hacemos en el Departamento de Humanidades, D de H, adscrito a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales? Pues no otra cosa que construir realidades sociales, específicamente humanas; y lo hacemos a partir del maravilloso rito de la conversación. La conversación, en la Universidad de Manizales se ha convertido en un rito, un escenario en donde la dramaturgia del reconocimiento del otro visto como un espejo nos muestra un horizonte como un ideal.

Mantenemos la voluntad de la ignorancia y la aprehendemos para que la vida nos sea posible, para preservarla y mantenerla en su sacralidad fundamental. Revitalizamos el vacío en medio de la infopolución que sufrimos los ciudadanos, y cuya “virtud” nos atrofia la facultad superior del juicio razonable, esto es, de la asunción de lo sensato, lo leal, lo justo, lo solidario, lo responsable.

En el D de H asumimos nuestra naturaleza social en clave hegeliana, esto es, no nos alejamos de lo negativo, sino que lo comprendemos y con él alimentamos el espíritu de la libertad. Por eso, creemos que lo otro en lo mismo, señala una infinita posibilidad de mantener vivo el espíritu. Y por su misma naturaleza reconocemos que el espíritu es lento, no tiene el afán ni las urgencias de la posmodernidad; no nos metemos en la carrera loca de “vivir” la vida. Con lo negativo diseñamos experiencias transformadoras.

Y así hacemos camino al andar por el conocimiento. Y lo registramos en nuestras narrativas. Creamos unas dramaturgias con tiempos propios. Y nuestros dimes y diretes son per se sucesos narrativos; vamos y venimos creando semánticas de sentido. Y nuestra semántica plantea actuaciones morales. Este imperativo categórico nos determina bajo el precepto de que lo que hacemos lo pueden ver y oír los otros. Somos mejores en la medida en que nuestra naturaleza humana se visibiliza y se reconoce de manera recíproca en los otros.

A partir de este escenario, el D de H le abre el camino a este libro escrito por seis sociólogos quienes, con rigurosidad y sin afán posmoderno, señalan un camino de reconocimiento de una de las mayores teorías sociológicas escritas en el mundo contemporáneo por el austríaco Pe-

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

ter Berger y el alemán Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad (1966). Y lo abordan desde las perspectivas de la epistemología, el hábitat, la construcción de significados a través de las interacciones sociales, el reconocimiento de los problemas de la niñez y la juventud, sin dejar de mencionar la influencia de la fenomenología y la visión husserliana en la misma construcción de la realidad.

Presenta, entonces, el D de H con este texto, una contribución sustantiva a ese vasto mundo, ancho y variable en donde vamos construyendo nuestro mundo a partir de la producción del conocimiento y la comprensión de los fenómenos. Construimos realidades. Transformamos realidades y devenimos en los otros.

Luis Ospina
Director Departamento de Humanidades

Introducción

El libro que hoy se presenta es producto de un esfuerzo surgido en el año 2015, a propósito del interés desarrollado por los editores a través de años previos por la que ha sido calificada como una de las más importantes obras del Siglo XX en la sociología¹: *La construcción social de la realidad* de Peter Berger y Thomas Luckmann, interés que coincidió con la conmemoración de los 50 años de dicha obra. ¡Y qué mejor ocasión para estimular el trabajo en torno a este nuevo paradigma! –como algunos lo han llamado²–

Si bien el resultado tuvo una multiplicidad de retrasos ajenos a las instituciones y a la mayoría de los autores que participaron en su desarrollo, y atribuibles únicamente a los editores académicos, no por ello la conmemoración que constituye este trabajo carece de importancia, incluso en diferentes frentes, tanto para la sociología como para las ciencias sociales en general y, por supuesto, para las personas que han entrado en contacto con la obra, bien sea desde el aprendizaje, la enseñanza e investigación académicas o desde otros intereses. Esta pone en discusión, como pocas veces en castellano, diferentes aspectos que conforman la médula del trabajo conmemorado y ello puede, sin duda, contribuir tanto a la ampliación como al refinamiento de trabajos orientados por la perspectiva de Berger y Luckmann en su obra de *La construcción social de la realidad*.

El proyecto se inició con la propuesta del profesor Federico Vélez y con un viaje de quien escribe a los Estados Unidos de América, en el cual se contactó a algunos docentes instalados en universidades norteamericanas (EUA, Canadá y México), cuyo trabajo académico ha estado influenciado por la obra conmemorada o bien por la sociología fenomenológica –en general–. Este esfuerzo no resultó tan fructífero como se esperaba, sin embargo hubo algunas respuestas. Posteriormente, la invitación se extendió a algunos docentes en Suramérica: Chile, Brasil, Argentina y Colombia, más adelante a Europa: Bélgica, España y Sui-

1 International Sociological Association. Ver: <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century>

2 Eberle, Thomas. 2019. “Un nuevo paradigma para la sociología del conocimiento: impacto y legado”. Pp. 133 – 149 en *Objetividad, subjetividad y vida cotidiana. A 50 años de la aparición de La construcción social de la realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Editado por D. E. Builes y F. Vélez. Universidad de Manizales. Manizales: Colombia.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

za. Tras el contacto, alrededor de 15 docentes aceptaron trabajar en la conmemoración, al punto de intervenir con sugerencias estructurales en la edición del libro. Entre quienes no aceptaron, comentaron que ya estaban en otros proyectos orientados al mismo fin, particularmente los que realizaron *Human Studies* y *Cultural Sociology*, trabajos que en su momento leímos con atención y entusiasmo y que entran en controversias o bien coinciden, en fin: dialogan en diversas formas, con los textos de este trabajo.

A medida que avanzaba el proyecto, algunos de los demás docentes nos comunicaron inconvenientes para finalizar sus propuestas de artículos y asimismo los artículos, y algunos otros (pocos) simple e infortunadamente interrumpieron sus respuestas ante nuestros mensajes. De tales vicisitudes, conseguimos reunir una comprometida, interesante y paciente nómina de autores de Argentina, Canadá, Suiza y Colombia. Las contribuciones propuestas para la conmemoración discuten problemáticas centrales del libro, como se anota un poco más adelante.

En el orden que aparecen publicados, los textos fueron escritos por (y se llaman): Peyman Vahabzadeh (*La influencia oblicua de la fenomenología husserliana en La construcción social de la realidad*); Carlos Belvedere (*La habituación como génesis de las instituciones sociales. Exposición, crítica y reformulación de un argumento central de La construcción social de la realidad*); María Cristina Rengifo (*El niño del interés superior: una realidad social en construcción*); David Builes (*Experiencia, arquitectura y sociología*); Luis Miguel Vélez (*Construcción de significado en la interacción socio-académica*) y, por último, Thomas Eberle (*Un nuevo paradigma para la sociología del conocimiento: impacto y legado*). Cabe anotar que el artículo con el que abre el libro, así como aquel con el cual cierra, fueron escritos por sus autores inicialmente en inglés y traducidos al español por David Builes, con la persistente colaboración de Carlos Rivera (actualmente en la Coordinación de Gestión de Asuntos Estudiantiles, en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia – Sede Medellín). Adicionalmente, con la invaluable ayuda de dos filósofos: Andrés Giraldo y Jerónimo Narváz, respectivamente de la Universidad Autónoma de México y de la Universidad del Valle (Colombia).

El orden en el que se incluyeron los textos se estableció pensando en presentar primero cuestiones teóricas, puesto que la obra con-

memorada tiene un carácter eminentemente teórico; después algunas perspectivas de aplicación a fenómenos específicos, así como una pequeña muestra en la que el autor declara inclinarse en ciertos puntos por la perspectiva de Berger y Luckmann en la obra conmemorada y, por último, se decidió ubicar un artículo que da cuenta de un modo bastante amplio y aun así exacto de la impronta que dejó el trabajo de Berger y Luckmann en el mundo angloparlante y, también, de las posibilidades que trazó para las ciencias sociales y para la sociología del conocimiento en particular.

Los textos de la conmemoración³

En *La influencia oblicua de la fenomenología husserliana...*, su autor mediante una exhaustiva exploración muestra cómo se conectan los conceptos clave de la obra de Berger y Luckmann con la sociología de Alfred Schutz y, eventualmente, cómo se puede comprender la conexión de tales conceptos con la fenomenología husserliana. A su vez el texto muestra que la popularidad de la obra conmemorada puede atribuirse a un desliz conceptual. Por su parte, en *La habituación como génesis de las instituciones sociales...*, su autor revisa minuciosamente el tratamiento que Berger y Luckmann dan a la relación entre la problemática de la habituación, sedimentación e institucionalización, para plantear algunas objeciones a dicho tratamiento y posteriormente plantear una reelaboración de esa argumentación. En *El niño del interés superior...*, la autora plantea observar el problema de la infancia con base en algunos de los presupuestos centrales del paradigma que desarrollaron Berger y Luckmann. De modo similar en *Experiencia, arquitectura y sociología*, su autor propone una discusión acerca del concepto de la experiencia del espacio a partir de la perspectiva de la obra conmemorada. A continuación, en *Construcción de significados en la interacción socio-académica*, el autor declara formular un acercamiento al desarrollo de valores afectivos y políticos mediante la interacción en espacios propios de contextos estudiantiles. Y finalmente, en *Un nuevo paradigma para la sociología del conocimiento...*, su autor ofrece un panorama general de la influencia que ha tenido

3 Es preciso indicar que en todos los textos de este volumen se cita *La construcción social de la realidad* de P. Berger y T. Luckmann, por ello se optó por tratar esa referencia con arreglo a la reimpresión que del libro realizó Amorrortu Editores en el 2001. Además con respecto de las cuestiones de estilo, solo en aspectos que podrían generar ambigüedad se buscó unificación.

**Objetividad, subjetividad
y vida cotidiana**

La construcción social de la realidad en (parte de) Europa y Estados Unidos y asimismo muestra cuál es el legado de la obra de Berger y Luckmann, en la actualidad del contexto alemán.

**Los editores académicos
Manizales, 2019**

La Influencia oblicua de la fenomenología husserliana en *La construcción social de la realidad*¹

Peyman Vahabzadeh²

Resumen

En los debates en torno a *La construcción social de la realidad* (1966) –obra pionera de Berger y Luckmann, publicada hace 50 años y que continúa siendo uno de los textos más populares en sociología–, se reconoce en gran parte la veta fenomenológica de su enfoque. Su trabajo está vinculado adecuadamente con el camino abierto por Alfred Schutz, quien merece recibir créditos por su sociología fenomenológica. Sin embargo, a menudo se pasa por alto que lo que califica el enfoque de Berger y Luckmann como un trabajo “fenomenológico” es una conexión *oblicua* con las raíces fenomenológicas –de hecho, un *desliz conceptual* [*conceptual slippage*]–. En la medida en que este capítulo se concentra en los contornos principales de *La construcción social de la realidad*, abordará una gran preocupación con respecto al concepto mismo de ‘construcción social’, al ofrecer una breve genealogía conceptual de la interpretación sociológica de conceptos fenomenológicos de Berger y Luckmann, que muestra las continuidades y rupturas con esta tradición. El documento presenta el trazo de los conceptos clave de Berger y Luckmann hasta Alfred Schutz y luego hasta Edmund Husserl. Esta genealogía conceptual no solo aclarará algunos malentendidos que rodean este importante trabajo y su concepto central, sino que también mostrará que *La construcción social de la realidad* contiene un desliz conceptual que explica de manera interesante su popularidad.

1 Me gustaría agradecer al profesor Ian Angus por leer con generosidad un borrador anterior de este capítulo y por ofrecer sugerencias interesantes para mejorarlo.

2 PhD en Sociología. Profesor en la Universidad de Victoria, Canadá. / peymanv@uvic.ca

[L]a vida de la consciencia
es una vida productiva, bien o mal,
de producción de sentido de ser³
Edmund Husserl

El hecho de que *La construcción social de la realidad* (publicado por primera vez en 1966), cuyo subtítulo es *Un tratado sobre la sociología del conocimiento*, esté avalado, al menos en parte, por la tradición fenomenológica, es ahora un hecho ampliamente reconocido. Esto se atribuye, en general y sin enlaces conceptuales claros, a la influencia de la sociología fenomenológica de Alfred Schutz sobre Peter Berger y Thomas Luckmann. Sin embargo, en muchas discusiones en torno a este libro pionero, el acento fenomenológico de su enfoque es ignorado o permanece significativamente poco atendido, aunque reconocido (ver Eberle 1992a; Eberle 1992b). En parte, esto se debe al léxico específico a través del cual Berger y Luckmann diseñaron su tratado, no obstante este descuido ha persistido porque la gran mayoría de los académicos que leían, enseñaban, debatían, hacían referencia, o de otro modo, participaban en discusiones relacionadas con *La construcción social de la realidad*, han sido científicos sociales –la mayoría de ellos sociólogos–, quienes tienen (tenían) poco (y posiblemente ningún) contacto serio con la filosofía y menos incluso con la fenomenología. De hecho, Luckmann atribuye la increíble popularidad de *La construcción social de la realidad* en gran parte a la “lectura desatenta” (1992:4) que resultó en la más salvaje distorsión por extensión de su argumento central en lo que surgió como “constructivismo”, un vástago rebelde e indeseado de su teoría (Berger 1992:2; Luckmann 1992:4), al cual volveré en las observaciones finales. De hecho, es el *constructivismo* a lo que Berger y Luckmann son escépticos (Berger in Steets 2016a:14), en la medida en que el constructivismo ha sido ampliado más allá del dominio de lo social, en los Estudios de Ciencia y Tecnología, causando problemas conceptuales (Lynch 2016). Incluso, 50 años después de la publicación de *La construcción social de la realidad*, la lectura desatenta y la falta de claridad en el conocimiento de la sociología fenomenológica de Schutz pueden explicar las lecturas confusas que culpan a Berger y Luckmann por, *inter alia*, supuestamente destruir la maravillosa tradición de la Sociología del Conocimiento

3 Para la traducción de este epígrafe se tuvo presente la versión en español de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, de Husserl (2008) traducida por Julia V. Iribarne.

–como si esto último fuera una “cosa”, y no un proceso intelectual que siempre se reinventa–, sin fundamentar la reclamación. Además, Berger y Luckmann son criticados por su presunta extracción retórica de conceptos sustantivos por lo demás de múltiples fuentes y acusados de haber tenido motivos encubiertos (e.g., beneficio personal) al escribir el libro, y la última afirmación proviene de tomar el humor auto-crítico de los autores como afirmaciones fácticas (ver Sica 2015). Tales puntos de vista difícilmente pueden tomarse en serio, pero ilustran algunas recepciones peculiares del libro.

Aunque indudablemente es un tratado sobre Sociología del Conocimiento, como el subtítulo indica correctamente (Serge 2016), el aspecto multidisciplinario de *La construcción social de la realidad* y sus referencias a fuentes diversas y heterogéneas (¡exitosamente!) contribuyeron a *ocultar* el *vínculo conceptual exacto* de la obra *más allá de las conexiones obvias* con la vena fenomenológica. Me temo que mis argumentos aquí son bastante matizados. Evidentemente, el libro habita en la convincente tradición de la sociología del conocimiento –una tradición que considero como el fundamento de toda sociología–, mientras que simultáneamente el libro está apropiadamente vinculado a Alfred Schutz, pionero de la sociología fenomenológica, abriendo un nuevo camino, aunque marginal, en teoría sociológica. El lector sabe que para que una discusión como esta sea sostenible y manejable dentro de las limitaciones espaciales de un capítulo, inevitablemente tiene que estar estrechamente enfocada, pero esto no debería sugerir que mi genealogía aquí sea arbitraria o reduccionista. En este capítulo, ofrezco una breve y selectiva genealogía conceptual de la interpretación sociológica de Berger y Luckmann de ciertos conceptos fenomenológicos. Para explicar mis argumentos dentro de los límites de las páginas de un capítulo, me centraré principalmente en la primera sección del *La construcción social de la realidad*, que considero *fundamental* en comparación con el resto del libro, e inevitablemente ignoraré sus invaluable discusiones sobre la actividad, la socialización y la identidad. De esta manera puedo unir, a través de mi lectura de la obra, tanto la fenomenología como la sociología del conocimiento. Me centraré específicamente en el concepto a menudo incomprendido de ‘construcción social de la realidad’ y lo remontaré a Alfred Schutz y después a la producción de Husserl tanto en el punto medio de su carrera y como al final de esta. Para una obra que menciona a Husserl solo en dos notas finales de tipo referencial y en ambos casos reconoce a Schutz como el transmisor de los conceptos

(husserlianos) en cuestión, la investigación genealógica de este capítulo, considero, debería resultar de interés. Espero que esa genealogía conceptual aclare algunos malentendidos que rodean el trabajo trascendental de Berger y Luckmann.

Fundamentos del conocimiento en la Vida Cotidiana

El contexto es el *milieu* sociológico estadounidense de los años sesenta, el funcionalismo estructuralista de Talcott Parsons reina sobre los departamentos de sociología mientras es desafiado por un desvalido llamado “teoría crítica” y defendido por C. Wright Mills. El resultado de este contexto es una especie de bifurcación desigual entre los sociólogos. La “imaginación sociológica” de Wright Mills apunta a capturar la conexión de “las inquietudes personales del medio” y “los problemas públicos de la estructura social” (1959:8), anticipándose así al *Zeitgeist* de los revolucionarios años sesenta. De hecho, “es necesario tener en cuenta el contexto teórico-histórico en el que Berger y Luckmann desarrollaron sus ideas, incluyendo las formas específicas de producción de conocimiento en la sociología estadounidense de la época, el trasfondo institucional del surgimiento del libro en la New School for Social Research y las trayectorias biográficas de los autores” (Steets 2016b:71). “En 1966, cuando salió el libro”, reflexiona Berger, “había una gran insatisfacción con lo que había sido la larga hegemonía de la teoría del funcionalismo estructuralista y un estrecho positivismo en la práctica cotidiana de la mayoría de los sociólogos” (1992:1-2). La “confusión en las ciencias sociales es tanto moral como ‘científica’, tanto política como intelectual”, anunció Wright Mills (1959:76). El objetivo de esta reacción es claro: la sociología imparcial, cuantitativa, neutral dominada por la “gran teoría” parsoniana que depende de la función, el equilibrio y la evolución, todo lo cual se extrae y verifica a través de los métodos sociológicos que, a lá Émile Durkheim, asume un gesto “científico”. Para que este método funcione, debe darse por sentada la “realidad” –como una entidad *objetiva* distinta de la conciencia–. Al tratar de asegurar el financiamiento federal de entonces disponible para las ciencias físicas, la sociología estadounidense posterior a la Segunda Guerra Mundial en general se tornó “sociología positivista-instrumental que intentó imitar esas ciencias físicas” (Feagin 2001:9). Y así es como *La construcción so-*

cial de la realidad, escrita por dos estudiantes inmigrantes de Europa, aparece en la sociología estadounidense, en la New School for Social Research, un salón esotérico de figuras exólicas heterogéneas, y bajo la influencia intelectual de un socialista inmigrante e inconformista llamado Alfred Schutz (Berger 1992; Luckmann 1992). “A pesar de los intereses persistentes en varios temas mencionados en *La construcción social de la realidad*, ninguno de los autores trabajó más en el libro durante décadas. De hecho, en el momento en que la recepción del libro comenzó a despegar, Berger y Luckmann parecían haber perdido interés en el libro. Ni siquiera intentaron reclamar el concepto como usado por otros” (Knoblauch y Wilke 2016:53). Luckmann continuó trabajando en la tradición de Schutz mediante la recopilación y la edición de dos volúmenes de las obras de Schutz en *The Structures of the Life-World* (1973, 1989).

Uno puede apreciar *La construcción social de la realidad* como resultado de varios giros accidentales y biográficos (¿no son todas las biografías accidentes? ¡*La construcción social de la realidad* ciertamente lo sugiere!) (Berger in Steets 2016a:8), sobre todo la admisión y la concesión de becas a Peter y Thomas por la Graduate Faculty New School for Social Research en New York, donde Schutz enseñó y donde los dos se encontraron por primera vez en el seminario de Karl Löwith (Estruch 2008:535; Luckmann 1992:4). Dado el contexto sociológico de su época, Berger y Luckmann no se hacían ilusiones sobre el estado de su trabajo. En palabras de Berger, “éramos conscientes de nuestra marginalidad en relación con la empresa sociológica estadounidense” (1992:1). Naturalmente, el éxito del libro fue más allá de sus sueños más descabellados. Una cosa es cierta: ¡se necesitaron dos *outsiders* –ajenos a la sociología norteamericana– para producir una de las obras más trascendentales de la sociología estadounidense! De alguna manera, la originalidad parece ser la maldición de los extraños. Georg Simmel estaría de acuerdo.

La tesis central del libro, “que el conocimiento constituye la realidad social” (McCarthy, 1992: 5), hace que Berger y Luckmann se tracen como objetivo poco envidiable rescatar la realidad (Berger y Luckmann, 2001: 36) –con lo cual apuntan a la ingenuamente asumida *realidad* en la sociología positivista estadounidense–. Desembarcan en este proyecto defendiendo la distinción entre ‘facticidad objetiva’ y ‘significado subjetivo’ (Ibid., 35). La realidad, objeto de estudio de la ciencia empírica de la sociología, se considera un *problema teórico* en relación con el mundo de la vida cotidiana. “El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos” (Ibid., 37). Este punto es importante ya que conecta a Berger y Luckmann con Schutz: situar la realidad dentro de la vida cotidiana contiene serias implicaciones para la teoría sociológica. *La construcción social de la realidad* considera que el sentido común es constitutivo de la interpretación pre-/cuasi-científica que pertenece a la realidad cotidiana. Estoy socializado en este mundo, reconociendo de manera gradual y progresiva que mi consciencia es capaz de moverse a través de diferentes esferas de realidad, en la medida en la que el mundo, si bien conectado a una *suprema realidad* que hace posible la vida colectivamente compartida, contiene múltiples realidades de subcomunidades y de individuos, de extraños y transeúntes (Ibid., 38-39). Este punto se remonta a mi carácter situado inevitablemente, históricamente ligado a los mundos de vida (*Lebenswelt*), de hecho, al “arresto” de mi Dasein, para usar la terminología de Heidegger (Heidegger, 1996: 135-137) (¡con precaución!). La realidad de la vida cotidiana se logra a través del proceso que comienza con el “estado de plena vigilia” con respecto a una “realidad ordenada” coordinada a través del lenguaje y accesible para mí “aquí y ahora” y dentro de una “zona [que] contiene el mundo que está a mi alcance”. Esta realidad se me presenta a través del mundo intersubjetivo en el que participo con una “actitud natural” (recepción pasiva) debido a la cual el mundo se da por establecido, llevándome a la suprema realidad (Berger y Luckmann 2001: 38-43). La base de todo el conocimiento está enraizada en este proceso. Debido a la dispersión y asignación biográfica de estos mundos de vida, cada uno de nosotros habita más de una realidad. Las realidades múltiples reflejan una tensión de conciencia cuando uno pasa a través de los submundos, como mi conciencia, siempre ya intencional (como Husserl reconoció (Ibid., 38)). Usando un léxico deconstructivo contemporáneo, diría que estoy constituido a través de múltiples *posiciones de sujeto*.

Un momento de *shock* nos revela la disyunción de mi realidad individual y mi realidad compartida cuando experimento una discontinuidad entre los submundos. Esto significa que experimento la realidad de la vida cotidiana según infinitas pero posibles combinaciones de elementos (el principio de la individualidad). Aunque la intersubjetividad permite que una suprema realidad envuelva las realidades, “entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad *par excellence*. Es la realidad de la vida cotidiana” (Ibid., 39). Mi individual-

lidad está tallada en mis submundos y en la suprema realidad. Estoy socializado en mis submundos a través de la interacción social, mis relaciones cara-a-cara que no son solo de naturaleza recíproca sino que también permiten múltiples tipificaciones de las relaciones (e.g., familia, profesión, etnia). Estas tipificaciones son recíprocas. Los otros siempre me aparecen a través de distancias diferenciales que definen su relación conmigo: los otros que conforman los prójimos habituales, los *otros* del pasado y aquellos *de los que tengo noticia*. Dado que mi historia personal está ligada a mis interacciones sociales a través de relaciones tipificadas, normalmente tengo un mayor conocimiento de mí mismo en comparación con mi conocimiento de *mis otros* debido al hecho de que puedo reflexionar sobre mi propio pasado (Ibid., 47-50). Además, las relaciones de los demás conmigo se definen en forma directa o indirecta (Ibid., 50-51). “La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por medio de ellas. En cuanto tal, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana” (Ibid., 52). Este argumento les permite a Berger y Luckmann superar la visión positivista de la diferencia de la estructura social como una realidad (unitaria) objetiva en oposición a (la multiplicidad de) las construcciones subjetivas.

Sin embargo, al mostrar cómo se *logra* la realidad objetiva a través de la construcción social, Berger y Luckmann necesitan dar un paso más, uno ciertamente importante. El conocimiento de la vida cotidiana se comunica a través del lenguaje. El lenguaje permite que el *mundo común* aparezca a través de la *objetivación*:

La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación “cara a cara” en la que pueden aprehenderse directamente. (Ibid., 52).

Por lo tanto, el lenguaje permite la comunicación, la construcción y la persistencia de la realidad más allá de las meras expresiones. Es así que la realidad de la vida cotidiana se construye a través de signos y sistemas de signos que son “accesibles objetivamente más allá de la ex-

presión de intenciones subjetivas ‘aquí y ahora’ “ (Ibid., 54). El lenguaje crea así un repositorio objetivo de experiencias (Ibid., 55-56) que “hace presentes” objetos que están temporal y socialmente ausentes (Ibid., 58). Es a través del lenguaje que mi subjetividad persiste y se estabiliza (Ibid., 56-57), mientras que el lenguaje también es capaz de trascender la realidad. “En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente”, ubicándome en el *acopio de conocimiento* del cual no soy plenamente consciente, y no obstante lo comparto con mis contemporáneos (Ibid., 65).

Estas observaciones llevan a Berger y Luckmann a desmitificar el proceso de construcción social de la realidad a través de la internalización de significados y signos (objetivados), para luego externalizarlos y luego objetivarlos. “La externalización y la objetivación son momentos en un proceso dialéctico continuo. El tercer momento en este proceso... es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización)” (Ibid., 83-84; véase también 82 y 116-118).

Este enfoque novedoso establece las premisas fundamentales de la *construcción social* en una obra de rara influencia. Berger y Luckmann proponen una sociología del conocimiento, en mi lectura, como *ur-sociology*⁴ (a lo que regresaré más adelante). Lo que es menos conocido es la trayectoria conceptual que los ha guiado a su importante trabajo, aunque de forma oblicua. Y esta es la razón por la que ahora debemos poner la mirada sobre Alfred Schutz.

Conocimiento y el mundo de la experiencia

La construcción social de la realidad de Berger y Luckmann es un éxito a los siete años del fallecimiento de su mentor. Berger y Luckmann no solo declaran que “le deben la visión fundamental” (Ibid., 31-33) de su enfoque a Alfred Schutz, su “maestro” (Berger 1992: 1), sino que explícitamente mencionan la relevancia de “la Sociología ‘interpretativa’ de Weber y Schutz” (Luckmann 1992:4) para su proyecto. Como afirma Berger, “Uno de los proyectos no realizados de Schutz había sido formular una nueva base teórica para la sociología del conocimiento en térmi-

4 En este término se hace uso de la partícula ‘ur’, que se refiere a lo que se considera ‘más originario históricamente’. No hallando una alternativa apropiada en el castellano, se ha conservado la expresión tal como la propone el autor, quien en las últimas líneas del texto vuelve sobre el asunto y lo presenta con claridad (Nota de los editores).

nos de su combinación de fenomenología y teoría Weberiana” (1992:1). Berger recuerda a Schutz relatando a sus estudiantes en un seminario que “si la sociología del conocimiento está a la altura de su nombre, debe preocuparse no solo por ideas y teorías, sino también por el conocimiento de la vida cotidiana, por aquello que se entiende por conocimiento en la vida cotidiana” (Berger in Steets 2016a:14). Claramente, su enfoque en la obra que nos ocupa es teóricamente más multifacético que cualquier fenomenología puramente schutziana imaginada. Pero la cuestión fundamental de la “construcción social” se debe inconfundiblemente a Schutz. Fue él quien proporcionó, *a là* Husserl, el fundamento fenomenológico para teorizar la experiencia cotidiana –ante todo a través de los conceptos del mundo de la vida y la intersubjetividad–. El corpus masivo del trabajo de Schutz no permite una aproximación comparable a la que ofrecí arriba a partir de mi lectura de *La construcción social de la realidad*. Como resultado, tendré que repasar algunos de los conceptos de Schutz en la medida en que sean relevantes y arrojen luz sobre el concepto de “construcción social” de Berger y Luckmann.

En el momento en que Schutz publicó su tratado fundamental, *The Phenomenology of the Social World* (1932), la Academia Alemana ya había sido permeada por varias influencias de consideración: la sociología interpretativa fundamental de Max Weber, la filosofía vitalista de Henri Bergson, la Analítica Existencial de Martin Heidegger y la fenomenología de Edmund Husserl (ver Schutz 2011). El libro se fija sin embargo la tarea de atender un problema fundamental en Weber, reconociendo explícitamente al tiempo su deuda con el más importante sociólogo alemán. Schutz afirma en el Prefacio a *The Phenomenology of the Social World* que “si bien el enfoque de Weber era correcto y había determinado de manera concluyente el punto de partida apropiado de la filosofía de las ciencias sociales, no obstante, sus análisis no fueron lo suficientemente profundos como para sentar las bases sobre las cuales muchos problemas importantes de las ciencias humanas podrían ser resueltos” (1967: xxxi). “El concepto central de significación subjetiva de Weber requiere un análisis minucioso” (Schutz 1967: xxxi), en particular su distinción entre “establecimiento de significado e interpretación de significado” (Schutz 1967: xxxi).

Para recordarnos a nosotros mismos lo que está en juego aquí, llamemos la atención sobre la teoría de la acción de Weber. Para Max Weber, el objeto de la sociología es la *acción social*; la acción social revela el esquema interpretativo de la comprensión humana como auto-com-

preensión –como el concepto fundamental de Wilhelm Dilthey de *Vers-
tehen* o aprehensiones históricas (auto-) comprensivas, a las cuales We-
ber debe su sociología interpretativa, como también lo hace la filosofía
hermenéutica del siglo veinte propuesta por Hans-Georg Gadamer
(1976:4)–. A diferencia de la sociología positivista de Émile Durkheim,
cuyo objeto de sociología eran los *hechos sociales* que “yacen fuera de la
conciencia de los individuos como tales” (Durkheim 1982:40), Weber
reconoció que el problema de la sociología es que las ciencias sociales
están inmersas en el mismo objeto de su estudio. Al definir la sociología
interpretativa como “la ciencia cuyo objeto es interpretar el significado
de la acción social y dar así una explicación causal del modo en que la
acción procede y los efectos que produce” (Weber 1978:7), Weber hace
una distinción entre, por un lado, “el significado que busca un indivi-
duo... o un número de individuos en un promedio aproximado en un
conjunto dado de casos”, y por otro lado, “el significado atribuido al in-
dividuo o individuos, como tipos, en un tipo puro construido sobre lo
abstracto” (ibid., 7). Ambos significados, tanto el buscado como el atri-
buido están destinados a aumentar la certeza. El significado de la acción
se descifra a través de certidumbres racionales o empáticas logradas a
través de los *tipos ideales* del propósito (medio-fin, racional) dentro de
la acción (Weber 1978:10). Para resumir, los patrones de significado se
entienden así, llevándonos al concepto de ‘motivo’ (Weber 1978:12). La
acción social puede ser racional en términos de la búsqueda de un fin
determinado (*zweckrational*), la realización de un valor absoluto, afecti-
vo o tradicional (Weber 1978:28). Lo anterior es evidencia de que la
acción social está conectada a un complejo de significados del cual la
sociología no tiene una comprensión privilegiada.

El punto de partida fenomenológico de Schutz es desentrañar las
estructuras de significado, dejadas virtualmente intactas por Weber, se-
ñalando los “supuestos tácitos” de este último (Schutz 1967:7). El “signi-
ficado de la acción” es realmente una “mera etiqueta”, y como tal, Weber
no hace distinción entre la acción (*actio*) como un proceso y el acto
completo (*actum*) (Schutz 1967:39), perdiendo así el carácter intersub-
jetivo del mundo (Schutz 1967:7-8). Esto se debe a que si bien la acción
social constituye el objeto de la sociología de Weber, su unidad de análi-
sis sigue siendo el individuo (Schutz 1967:17, 9). El mundo será objetivo
cuando no atendamos a los actos de conciencia que implican significa-
do. El mundo del ser reaparece como el mundo del devenir una vez que
atendemos a la conciencia, lo cual se logra mediante lo que Bergson lla-

ma *durée* y Husserl 'conciencia interna del tiempo'. "En la vida cotidiana, ocupando como lo hago la posición de la *actitud natural* (o *punto de vista*), vivo *dentro* de los actos que asignan significado [*meaning-adding*] y soy consciente solo de la objetividad constituida en ellos, es decir, el significado objetivo" (Schutz 1967:36). El significado objetivo, por lo tanto, es una abstracción de los procesos constituyentes de la conciencia que asigna significado. El significado subjetivo se refiere al proceso constitutivo de la conciencia (Schutz 1967: 37). La distinción weberiana entre los significados buscado y atribuido, visto desde esta perspectiva, ahora revela su deficiencia: si la acción fuera objetivamente significativa, ¿por qué necesitaríamos examinar el significado subjetivo? (Schutz 1967:38). La experiencia vivida constituye una corriente de conciencia que, siguiendo a Husserl, me da mi realidad a través de una duración lograda a través de la *retention* y la *protention* –pasado y futuro (Schutz 1967:45-49, 1970: 54)–.

En este mundo socializado, caracterizado por una corriente de conocimiento presupuestada, el filósofo (y por lo tanto el sociólogo) atenderá los "supuestos implícitos sobre los cuales se basa cualquier ciencia del mundo de las cosas naturales y sociales..." (Schutz 1970:54). Este proceso, el rastreo del conocimiento cotidiano hasta la contemplación teórica, es precisamente el tema que define la sociología del conocimiento. Que tal rastreo concuerde con las figuras fundadoras de la sub-disciplina –Max Scheler o Karl Mannheim– está fuera de lugar. Esto muestra, sin embargo, la afinidad teórica y temática entre la sociología del conocimiento y la fenomenología; de hecho, es difícil concebir la sociología fenomenológica (fundada por Schutz) sin sus serias implicaciones y posibles contribuciones a la sociología del conocimiento. Si ha habido alguna duda, ahora debería estar claro por qué *La construcción social de la realidad* está subtítulo apropiadamente como *Un tratado sobre la Sociología del Conocimiento*: la calificación fue y sigue siendo literalmente inevitable.

Realities from Daily Life to Theoretical Contemplation de Schutz (publicado en 1943) está dedicada precisamente a explicar el proceso antes mencionado (1996b). Con el objetivo de aclarar las realidades de la vida diaria de la ciencia, Schutz se refiere a la *actitud natural* a través de la cual se recibe el mundo. A la *actitud natural*, "el mundo desde el exterior no es el mundo privado del individuo individual, sino el mundo intersubjetivo, común a todos nosotros, en el que no tenemos un interés teórico sino eminentemente práctico. El mundo de la vida cotidiana es

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

la escena y también el objeto de nuestras acciones e interacciones... El mundo, en este sentido, es algo que tenemos que modificar mediante nuestras acciones o que modifica nuestras acciones” (Schutz 1970:73). Por lo tanto, la realidad de la vida cotidiana involucra a este mundo, con el “acervo de conocimiento” adquirido a través de su socialización en significados sedimentados. La naturaleza de la interacción humana, la *socialidad* [*sociality*], está ligada por la temporalidad (Schutz 1996a). El mundo de la vida cotidiana es, por lo tanto, intersubjetivo (y por lo tanto histórico y biográfico) (Schutz 1996b:26). En la actitud natural, no tenemos un interés teórico sino práctico en el mundo. No nos importa examinar si el mundo como tal realmente existe o si es una apariencia. De hecho, “existen grandes áreas de nuestra vida cotidiana que son solo cuestiones de un pensamiento confuso y vago de parte nuestra” (Schutz 1996a:123). Es solo en el “momento de *shock*”, en mi momento reflexivo, cuando salgo de mi vida cotidiana, al suspender la vida como *durée* (Bergson) y “conciencia interna del tiempo” (Husserl) (Schutz 1970:63; 1996:29), solo en estos (raros) momentos de *epoché* de la actitud natural, me “detengo y pienso” (Schutz, 1996b) y así supero la actitud natural. Aquí es cuando experimento la oposición entre la *apariencia* y la *realidad* precisamente porque he salido de la actitud natural y del flujo de conocimiento práctico, antes de volver a unirme irremediamente a la realidad intersubjetiva de la vida cotidiana como participante.

Tanto mi actitud natural como mi *epoché* están inspiradas en motivos pragmáticos (Schutz 1996b:27). En este contexto, las efectuaciones espontáneas pueden implicar tanto cualquier forma de conducta habitual como acción preconcebida o proyectada (Schutz 1996b:26 - 27). Siguiendo a Bergson, la *attention à la vie* constituye el principio de nuestro mundo y, por lo tanto, produce “el principio regulador básico para nuestro acercamiento a nuestro mundo, el flujo de pensamiento externo e interno. Determina el ámbito de nuestros diferentes intereses y por lo tanto la selección de aquellos elementos del mundo que son relevantes para nosotros” (Schutz 1996b:29). Por lo cual *la atención a la vida* me lleva a compartir el mundo con los demás sin perder mi individualidad.

La vida intersubjetiva tiene lugar dentro de la corriente del tiempo presente y a través de las relaciones cara-a-cara. Los seres humanos están interesados en segmentos del mundo: el mundo a mi alcance tiene el carácter de presente a través de las potencialidades del presente y del futuro (Schutz, 1996b: 34-35). De modo que aquí nos enfrentamos a la cuestión de las realidades múltiples, así como a la realidad común y compartida.

Pero por el contrario podemos decir que, al hacer estas suposiciones, otorgamos al mundo del trabajo el *acento de realidad*. Podemos hacerlo porque todas nuestras experiencias en este mundo no solo son consistentes en sí mismas sino que también son compatibles entre sí y porque todas muestran un estilo cognitivo específico. Tenemos derecho a hacerlo porque nuestras experiencias prácticas han demostrado la unidad y la singularidad del mundo del trabajo: la hipótesis de su realidad es irrefutable. Aún más, esta realidad nos parece ser la natural y no estamos dispuestos a abandonar nuestras actitudes hacia ella sin haber experimentado un shock específico que nos induce a romper los límites de esta ‘zona limitada de significado’ y poner su realidad en cuestión. (Schutz 1996b: 37; énfasis agregado).

Así es como mi realidad acentuada reside en el “supremo mundo”: a través de la síntesis del tiempo interior individual (*durée*) y el tiempo “cósmico” (Schutz, 1996b: 36) del que emerge un “tiempo estándar” del mundo de la vida cotidiana. “Por lo tanto, el tiempo estándar es un elemento real del mundo cotidiano, medible en el espacio y sin embargo coincidente con nuestro sentido interno del tiempo... El tiempo estándar es una estructura intersubjetiva del mundo cotidiano en la medida en la que es la estructura espacial de la tierra que abarca los entornos privados de todos nosotros” (Schutz 1996b:36). Ahora podemos ver la conexión con *La construcción social de la realidad* y cómo Berger y Luckmann adoptaron y modificaron a Schutz. La realidad surge de este mundo como la “esfera dentro de la cual la realidad se da por sentada y no se cuestiona en cuanto a la existencia o la mera apariencia... Dentro del campo unificado de esta realidad, el *ego agens* aparece como un yo unificado” (Schutz 1996b:36). Con el *stock* de experiencia, recibo la realidad incluso cuando la estoy reconsiderando y re-examinando.

Esta teoría de la realidad cotidiana y el conocimiento de se debe a la adopción de Schutz de la fenomenología de Edmund Husserl. Sin embargo, como el lector podría esperar, nada en la historia de la tradición fenomenológica funciona de manera directa. La fenomenología, afirmo, ofrece una extraña forma de pensamiento fundamental que muta cada vez que se aplica. La deuda teórica de Schutz con Husserl y su relación personal con él no es una excepción a la historia ingobernable de la fenomenología.

De vuelta a los orígenes: Husserl

Schutz ha sido mentor de Berger y Luckmann. Una relación así no existió entre Husserl y Schutz. De hecho, la historia del vínculo de Schutz con Husserl es bastante interesante. En las memorias de Schutz, se lee: “Conocí al gran pensador por primera vez en 1932 cuando había dejado de impartir cursos en la universidad y 12 años después de haber finalizado mis estudios en la Universidad de Viena” (2011:1). Antes de *The Phenomenology of Social World* (1932), el joven Schutz había leído *Logische Investigations* de Husserl (1900-1901) y el primer volumen de *Ideen* (1912), y luego *Formale und transzendente Logik* (1929) (Schutz 2011:2). Tras la publicación de *The Phenomenology* en 1932, Schutz envió una copia a Husserl que evocaba una “cálida aprobación” por parte del fenomenólogo (Schutz 2011:2) que invitó a Schutz a visitarlo en Friburgo. Escribió Husserl, “Estoy ansioso por conocer a un fenomenólogo tan serio y exhaustivo, uno de los pocos que ha penetrado en el núcleo del significado del trabajo de mi vida, cuyo acceso lamentablemente es tan difícil, y que promete continuarlo como representante de la genuina *philosophia perennis* que solo puede ser el futuro de la filosofía” (Husserl citado en Schutz 1967:xviii; énfasis añadido). Esto de hecho equivale a la aprobación de la sociología como una disciplina apta y amoldable a la fenomenología propiamente dicha. Estas palabras representan un respaldo significativo, dado el contexto en el que Husserl dudó, en otras ocasiones, sobre la aprobación de la forma en que se aplicaba su fenomenología –por ejemplo, a través de la reducción fenomenológico-psicológica (gradual) (ver Gurwitsch 1966:442)–.

Así que veamos cómo la *construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann puede relacionarse con la fenomenología Husserliana. Para ver la conexión, necesito ofrecer un resumen muy rápido de los principios husserlianos, centrándome principalmente en el Husserl tardío, al tiempo que reconozco, como lo hace Schutz, que “muchos de los temas importantes de la filosofía tardía [de Husserl] ya se mencionaron en sus escritos anteriores” (Schutz 2011:2). Husserl sugiere un nuevo método que buscaría la *certeza perdida* [*lost certainty*], un método que transformaría la filosofía de una cosmovisión en una ciencia universal, o dicho de otra manera, “Husserl anhelaba a lo largo de toda su obra... fundar la filosofía como una ciencia rigurosa” (Gadamer 1976:182). Con este fin, la filosofía debe fundarse en bases científicas y por lo tanto necesita un método científico que asegure el reemplazo de la creencia por la cer-

teza. En filosofía, argumentó Husserl, uno debe dejar de lado todas las presuposiciones sobre los fenómenos. Esto requiere un enfoque puro y novedoso, un método fenomenológico –llamado ‘reducción’– mediante el cual uno se somete a los modos de presencia de los fenómenos. El famoso lema de la fenomenología, “a las cosas mismas” captura esta actitud fenomenológica. Cuestión de facticidad [*matter-of-factness*] se refiere a lo que está completamente presente en la conciencia del sujeto. En *Ideas*, Husserl planteó la cuestión de facticidad [*matter-of-factness*] como el punto de partida de la investigación de la verdad sobre los fenómenos en tanto ideal que es experimentado en lo real. La experiencia que lleva a esta verdad se llama ‘intuición’. Pero una experiencia es siempre una experiencia de algo: esto se llama ‘intencionalidad’, ya que pensar siempre es pensar en algo y está vinculado a un *objeto* (de ahí su distinción entre *noema* –el contenido de la experiencia– y *noesis* –el acto de experiencia–, lo que hace redundante la distinción cartesiana entre subjetivo y objetivo). Entonces el conocimiento y su referente siempre están conectados. Para describir estos conocimientos necesitamos un *análisis intencional*. El conocimiento intencionado siempre es más rico que la percepción de lo que se percibe. Vivimos en la *actitud natural* y en su mayor parte somos receptores pasivos de la realidad. Una *reducción fenomenológica* o *epoché* implica la suspensión del conocimiento sobre los fenómenos y los significados recibidos. La *reducción eidética* (del *eidos*, Griego para ‘aparición’) implica reducir las cosas a esencias categóricas y a tipologías. La *reducción trascendental* (que trasciende las intencionalidades individuales) permite la constitución institucional de las cosas (Husserl 1983).

Dado este marco fenomenológico general, con respecto a la cuestión de la “construcción social de la realidad”, podemos volver a referirnos al compromiso del tardío Husserl con las cuestiones de los modos de conocimiento científico y cotidiano. “En la vida experiencial [*experiential*] precientífica nos encontramos dentro del flujo heraclítico de los datos cambiantes de las cosas sensibles”, escribe Husserl en 1936,

y tenemos, a través de la alteración de estos datos, con ingenua auto-evidencia experiencial [*experiential*], la certeza [*certainty*] de llegar a conocer, mediante el ver, el tocar, el sentir, el oír, etc., la misma cosa a través de sus propiedades y la certeza de confirmarlo, aunque se trate de la ‘repetición’ de las experiencias, como algo que objetivamente y en realidad es, y está determinado como tal (1970:343).

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

La “repetición” de la experiencia del objeto constituye la co-percepción y el horizonte dentro del cual se comparte el objeto (Husserl 1970:344); el objeto, entonces, aparece a través de la “unidad armónica de identidad –*idealiter*– [que] es la cosa” (Husserl 1970:347). Idealizar produce el conocimiento basado en la renovación concebible de la experiencia. La cosa existe y perpetúa sus propias propiedades pero dentro de una totalidad infinita que requiere idealización. Por lo tanto, la experiencia emerge como el conocimiento basado en una renovación concebible del enriquecimiento de la experiencia (Husserl 1970:346-47).

Pero esta experiencia siempre tiene lugar dentro de un mundo de la vida. “El mundo de la vida es el mundo que está constantemente predado, válido constantemente y de antemano como existente, pero no válido debido a algún propósito de investigación, de acuerdo con algún fin universal” (Husserl 1970:382). Constituye “un reino de modos originales de lo que tiene carácter predado” (Gadamer 1976:183), un mundo intuitivamente predado a través de su flujo de horizontes (Gadamer 1976:193). *Lebenswelt* designa el dominio de la *auto-evidencia inmediata* experimentable como tal. En sí mismo, el mundo de la vida no es una estructura significativa (Husserl 1970:383), y “normalmente no hay razón para hacerlo explícitamente temático para nosotros mismos universalmente *como* mundo” (Husserl 1970:379; énfasis original). Sin embargo, una vez que entiendo el mundo como *horizonte*, me vuelco a vivir mi vida de acuerdo con ciertos fines, o dicho de otra manera, mi mundo de la vida se vuelve significativo. Estos horizontes de interés hacen que la vida sea *temática* (Husserl 1970:379). “Además, el mundo de la vida está organizado en campos (*Zentren*) de diferente relevancia según mi estado actual de interés, cada uno de los cuales tiene su propio centro peculiar de densidad y plenitud [*fullness*], y sus horizontes abiertos pero interpretables. En este sentido, entran en consideración las categorías de familiaridad y extrañeza y la muy importante categoría de accesibilidad” (Schutz 1962a:134). En comparación con el conocimiento cotidiano del lego, el conocimiento científico se hace posible solo dentro de una “vida científica” como una vida temática dirigida a metas, encarnada por la vocación de vida del científico. El conocimiento científico se convierte en los bloques de construcción de las obras de ciencia de más alto nivel. Por lo tanto la ciencia constituye un mundo de la vida orientado a objetivos autónomos. Y, sin embargo, este mundo de la vida científico, temático y basado en los propósitos surge estructuralmente del mundo

de vida predado del conocimiento cotidiano. El reclamo de la ciencia sobre la objetividad, en otras palabras, tiene sus raíces en las nociones comunes del conocimiento de la vida cotidiana.

Y esto nos lleva a la cuestión de la objetividad. El conocimiento cotidiano se comparte debido al carácter intersubjetivo de la vida. La objetividad se convierte en un logro cognitivo que Husserl llamó “idealización” (1970:348). La objetivación a través de la idealización se logra en dos pasos. “Primero viene el logro idealizador junto con las ideas exactamente identificables que puede producir”, y segundo, “existe la construcción operativa de estructuras-ideales a partir de ideas preestablecidas” (Husserl 1970:348). Así, en las observaciones finales de *Cartesian Meditations* (1933), Husserl plantea la intersubjetividad como precedente a la objetividad: “El ser intrínsecamente primordial, que precede y soporta cada objetividad mundana, es la intersubjetividad trascendental” (Husserl 1995:156). En pocas palabras, el mundo es una realidad compartida y, por lo tanto, es posible objetivamente a través del mundo de la vida cotidiana o del mundo de la vida temático (incluido el científico). Claramente, Husserl ofrece “una teoría del conocimiento como una ciencia” (Husserl 1990:1).

Husserl no tenía la intención de producir la sociología del conocimiento, aunque podría argumentarse que su fenomenología, en particular cuando su trabajo se enfoca en la cuestión de la (co-)constitución del significado y la realidad intersubjetiva compartida, de hecho contribuye a esta tradición sociológica. Sin embargo Husserl era plenamente consciente de las implicaciones “sociológicas” de su filosofía. Schutz reflexiona sobre este tema cuando observa,

Husserl no estaba familiarizado con los problemas concretos de las ciencias sociales. Sin embargo, los problemas de la intersubjetividad, de la empatía y del carácter de la sociedad y la comunidad como subjetividades de un orden superior lo ocuparon desde el primer borrador de *Ideen II*. Cuando una vez le pregunté por qué se había abstenido de publicar el segundo volumen, respondió que en ese momento no había encontrado una solución al problema de la constitución de la intersubjetividad. Él creía que lo había hecho en la Quinta *Meditación Cartesiana*. El *Lebenswelt* fue tematizado en las partes póstumas del estudio sobre *Krisis*. (Schutz 1962b:140).

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Schutz tiene razón, pero la historia completa todavía no está del todo contada. Husserl produjo conceptos tan cruciales que se convirtieron en los componentes básicos de las subdisciplinas dentro de las ciencias sociales y humanas existentes (y futuras). No solo la fenomenología continuó desarrollándose como una escuela filosófica, sino que produjo, quizás y a menudo accidentalmente, el pensamiento de Martin Heidegger (en las tres fases de su pensamiento [Heidegger 2012:41], así como a través de una enorme herencia Heideggeriana incluyendo la deconstrucción Francesa de Jacques Derrida), la sociología fenomenológica (Schutz), la teoría fenomenológica de la historia (Jan Patočka), la filosofía de la empatía (Edith Stein), la psicología fenomenológica y psicología de la Gestalt (Aron Gurwitsch y otros), la psiquiatría fenomenológico-psicoanalítica (Ludwig Binswagner), e incluso la fenomenología médica (Richard Zaner). Además, el concepto de *punto de vista* husserliano y schutziano ha dado lugar a las teorías feministas de Dorothy Smith (1987) y Patricia Hill Collins (1990), así como contribuyó a la filosofía (feminista y post-colonial) de las ciencias sociales de Sandra Harding (1998).

Para explorar más detenidamente por qué una filosofía tan esotérica como la fenomenología de Edmund Husserl produciría un legado tan enormemente vasto, me gustaría centrarme en lo que se refiere a nuestra preocupación por la Sociología del Conocimiento en este capítulo: la preocupación de Husserl por la refundación filosófica como ciencia y sus esfuerzos por recuperar la filosofía como *ciencia rigurosa universal* en lugar de la presentación de opiniones mediante el despliegue de silogismos categóricos. A través de la búsqueda de Husserl de una *ciencia vigorosa universal*, el concepto de ciencia se radicalizó en Husserl a través de varias etapas. En palabras de Ian Angus, “Hay una radicalización progresiva en el trabajo de Husserl, en el que el problema del conocimiento se convierte gradualmente en una crítica universal de las formas de vida y en una justificación de un *esfuerzo por* el conocimiento [*striving for knowledge*]” (2000:196; énfasis original). Esta nueva concepción de la ciencia se logró a través de varias etapas (Landgrebe 1981). Esta es la clave. El “*esfuerzo por* el conocimiento” [*striving for knowledge*] –con énfasis en ‘esfuerzo’– se vuelve fundamental para la comprensión fenomenológica de la ciencia. Es en la vecindad de esta concepción radical y husserliana de la ciencia donde Schutz halla la posibilidad de explorar la conexión del conocimiento cotidiano con los conceptos científicos, algo que configura la Sociología del Conocimiento fenomenológica de Berger y Luckmann.

De este diverso legado mencionado anteriormente, el tratado de Berger y Luckmann en Sociología del conocimiento se destaca como uno de los más influyentes dentro de la sociología. *Inevitablemente*, se basaron en los conceptos husserlianos del mundo de la vida, la facticidad, la objetivación, el horizonte, la tematización, el significado y la realidad compartida –por supuesto, a través de Schutz–. Ahora hemos cerrado el círculo, pero aún tengo que re-examinar un concepto clave de Berger y Luckmann a la luz de nuestro viaje conceptual anterior. En resumen, necesito reflexionar sobre cómo a través de mutaciones teórico-sociológicas, la idea central de Husserl perteneciente a la intersubjetividad mutó en el trabajo de Berger y Luckmann para que naciera una teoría de *construcción social*.

Conclusión: reorientando

La construcción social de la realidad

De modo que vayamos directamente al punto donde han surgido la mayoría de los malentendidos –el término ‘construcción social’–. Con motivo del vigésimo-quinto aniversario de la publicación de la obra, los creadores del libro se quejaron igualmente de la incompreensión del término ‘construcción social’ y del (aparente) secuestro [*hijacked*] de parte de los científicos sociales ideológicos en el *constructivismo*. En palabras de Luckmann, “cada vez que alguien menciona ‘constructivismo’ o incluso ‘construccionismo social’, corro a esconderme” (Luckmann 1992:4). A menudo escucho de mis alumnos decir que “el género es una construcción social” o que “la raza es una construcción social”, y cosas de ese estilo. Estas declaraciones sugieren que se malinterpreta seriamente la *construcción social* como imposiciones ideológicas que recuerdan a la *falsa conciencia* o una realidad falsificada (que asume una *realidad verdadera*), incluso *construcciones* arbitrarias. Estas suposiciones huelen [*smack*] a una defensa acrítica de la centralidad del sujeto humano, que, como estamos a punto de ver, no es compatible con la fenomenología. Berger va más al grano. Refiriéndose a “la orgía de ideología y utopismo que estalló en toda la escena académica a fines de la década de 1960”, observa Berger, “puedo haber pasado algo por alto, pero la literatura ‘constructivista’ que he visto parece provenir del caldero ideológico antes mencionado con el cual no tengo afinidad” (Berger 1992:2).

La fuente de la incompreensión del concepto de *construcción social* debe buscarse en la interpretación [*rendition*] inglesa de conceptos fenomenológicos complejos (vinculados al alemán y, por tanto, al *Lebenswelt* filosófico alemán y al *Weltanschauung*) al utilizar un término popular y de fácil comprensión en inglés ‘construction’⁵. Se esperaba que el término encapsulara todo un linaje complejo de investigación fenomenológica en los fundamentos del conocimiento –un linaje al que eché un vistazo en este artículo–. Pero el término ‘construcción social’ es incapaz de llevar tal carga conceptual. Por supuesto, la elección de un término en inglés comprensible en tales casos –conceptos de traducción fiel– siempre sigue siendo un problema. Como tal, el problema es más complejo que solo una elección terminológica equivocada. *Construcción social* de hecho encapsula un desliz conceptual –no obstante afortunado al considerar la popularidad de *La construcción social de la realidad*–. Como evidencian los comentarios de Berger y Luckmann sobre el *constructivismo*, claramente no intentaron sugerir esto: ‘constructivismo’ denota una construcción consciente, intencionada, pero el sustantivo ‘construcción’ también denota participación activa, de hecho mediación [*agency*], y un proceso colectivo a través del cual el individuo, el ego, *construye* el mundo, la *suprema realidad* (Schutz, Berger y Luckmann) que debe, en parte, a sus contemporáneos y por lo tanto a los *co-construtores*: un mundo compartido, colectivo, intersubjetivo en el cual él o ella, sin embargo, conserva su *realidad acentuada* individual (Schutz, Berger y Luckmann). Esta forma de ver la suprema realidad ubica al Yo (histórico) en los orígenes de la realidad social. Cuando remontamos esta idea a Husserl, somos testigos de que, en el trabajo del fenomenólogo, el *ego trascendental* –del cual el mundo llega a su alcance universal– es de hecho un *resultado* de la *reducción trascendental*, y no al revés. Así, al recrear el *ego trascendental* original en el componente básico de la sociología del conocimiento, somos testigos de que cierto “humanismo” impregna la obra de Berger y Luckmann: el Yo individual aparece en Berger y Luckmann como una *hipóstasis* sociológica del *ego trascendental*. Mientras que Husserl puede ser acusado de defender el *ego cogito cartesiano*, sostengo, su teoría también invita a una interpretación alternativa, en particular a la luz de su libro, *The Crisis* (1970). Me refiero a la cuidadosa lectura de Jacques Derrida de que así como “de acuerdo con Husserl, uno puede imaginarse una conciencia sin alma (*seelenlos*), de manera similar –y *a fortiori*– uno puede imaginar

5 Y que al castellano –como es bien conocido– se tradujo simplemente como ‘construcción’ y ha degenerado en un fenómeno similar sino igual al que menciona aquí el profesor Vahabzadeh –Nota de los editores–.

una conciencia sin hombre” (Derrida 1982:118). Así es como, argumenta Derrida, Husserl evita el *antropologismo* (humanismo). Espero que el punto sea claro: la teoría fenomenológica de la realidad es principalmente una teoría *estructuralista* que hace que el Yo/ego/individuo conocedor sea secundario a la estructura del mundo de la vida. Aquí es donde el término ‘construcción social de la realidad’ debe ser reemplazado por la terminología correcta aunque incómoda ‘constructividad social de la realidad’ [*social constructedness of reality*], un término que realmente tiene el potencial de entregar la visión fenomenológica correcta en la ubicabilidad [*situatedness*] (o *lanzabilidad* [*throwness*]) del actor (sujeto) que lo vuelve secundario a la estructura del mundo de la vida que precede al actor. Esta interpretación eliminará el supuesto humanismo (centralidad del sujeto humano) de la filosofía de Husserl. Berger y Luckmann intentan volver al concepto de lenguaje a través del cual se construye la realidad, y esto constituye un apropiado movimiento. El proceso de construcción social de la realidad a través de la internalización, la externalización y la objetivación es una evidencia de este movimiento. La ausencia de una teoría histórica de la fenomenología –más tarde los conceptos de Husserl de sedimentación y reactivación en *Urstiftung* (1970:353-78), que traen al ego trascendental bajo una nueva luz– en *La construcción social de la realidad* se vuelve perjudicial para el análisis de Berger y Luckmann. Berger y Luckmann apelan a la ‘sedimentación’ del conocimiento en referencia a la tradición (Berger y Luckmann 2001:91-95), pero no pueden mirar más allá de esto para descubrir, en Husserl, una teoría de la *institución originaria* (*Urstiftung*) que establece la condición de producción de conocimiento que, debido a la sedimentación, se convierte en parte de las cuestiones de facticidad [*matter-of-factness*] de nuestra vida cotidiana. Solo la reactivación de la institución originaria olvidada expondrá las bases del conocimiento (y la ciencia) hasta ahora tomadas acriticamente. Para compensar, la obra de Berger y Luckmann se basa en un lenguaje que encarna lo dado del mundo de la vida como un proceso de olvido colectivo (sedimentación) que configura la actitud natural. Pero dado que este olvido *implícito* que hace posible la actitud natural no se desarrolla en una teoría de la historia de la *construcción* integrada en el análisis, la obra inexorablemente deja la idea de *construcción social*, conceptualmente hablando, como el logro del individuo.

¿Hay alguna duda de por qué el «constructivismo» (incomprendido) reemplaza a la «construcción» en una academia que está sometida a la experiencia de la agitada vida de los Estados Unidos de los años 60? *La*

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

construcción social de la realidad surgió en la era del movimiento por los derechos civiles, el movimiento de mujeres, la liberación gay, los levantamientos estudiantiles y la radicalización, y las protestas en contra de la guerra en Vietnam. Dicha era trajo consigo las visiones del mundo y los idiomas de los diversos actores (ver Larkin y Foss 1988) –de hecho sus “realidades alternativas”–. La imagen exaltada del Sueño Americano de la posguerra –provocada a través de la propaganda estatal y pregonada a través de los medios de comunicación– se vino abajo. No es sorprendente, entonces, que en su rechazo directo del “constructivismo” Berger se refiera a “la orgía de ideología y utopismo que estalló en toda la escena académica a fines de la década de 1960” (1992:2). Con lo cual evoca claramente *Ideology and Utopia* de Karl Mannheim (1936), un tratado fundamental sobre sociología del conocimiento. En la obra de Berger y Luckmann, se reconoce a Mannheim pero solo para ignorar sus ideas. Es Mannheim quien ofrece una teoría del conocimiento configurada por, y arraigada en, la división política que separa las realidades de las clases dominantes de las de los oprimidos. Mannheim llamó al primer modo de realidad “ideología” y al segundo lo llamó “utopía” (Mannheim 1979: 35-36). Esto se debe a que estamos precedidos por las “raíces sociales del pensamiento” (Mannheim 1979:35), o en otras palabras, mi realidad es relativa a, pero también distinta de, las realidades de los demás. Me encuentro “en una situación heredada con modos de pensamiento que se acoplan a esta situación” (Mannheim 1979:3). Por lo tanto la facticidad “social” [*social-situational*] no puede permitir la recuperación conceptual de una “realidad social” universal. La objeción al “constructivismo” que Berger asocia con “ideología y utopismo” (politización de su sociología del conocimiento) alude a un anhelo de llevar la “construcción social” de vuelta a sus fundamentos en la vida cotidiana en lugar de hacerlo posicional, lo que invita a un cierto *relativismo*. Y sin embargo la teoría de Mannheim sigue siendo válida porque sigue siendo “estructuralista”. En otras palabras, Berger y Luckmann ciertamente comparten algunas preocupaciones conceptuales con Mannheim. Sin embargo, lo que está mal con el constructivismo es que reduce las bases fundamentales y estructurales del conocimiento cotidiano y la suprema realidad a una cierta noción de mediación [*agency*] auto-consciente que conecta al actor con un punto de vista dado. Este punto de vista omite por completo el hecho de que cualquier punto de vista está relacionado principalmente con un “acento de la realidad” (Schutz), y por lo tanto solo puede entenderse como una posición estructuralmente determinada. Como Berger y Luckmann no formularon apropiadamente

(ni fenomenológicamente) la “construcción”, ya que no sondearon ni radicalizaron su propio concepto de “construcción social” dentro de su marco teórico (como Husserl radicalizó el concepto de ciencia), y dado que permitieron que la lectura de la “mediación” [*agency*] en su teoría, a pesar de sus intenciones de lo contrario, prestaron su teoría a varias teorías constructivistas dentro de la realidad profundamente dividida que se vivía en Estados Unidos –una realidad impugnada por diferentes actores de diferentes ámbitos de la vida que surgieron como agentes de construcción [*agents of building*] de sus realidades en oposición a las de sus gobernantes–. La producción de “sentido de ser”, de la que habla Husserl en el epígrafe, surgirá de estos intentos conscientes (“ideológicos”) de los actores. Y, sin embargo, la investigación fenomenológica no se detendrá en esta cosmovisión bifurcada (ideología y utopía); anhelará alcanzar el terreno más *primordial* desde el cual esta misma división pudo haber surgido en primer lugar. Esto requiere someter dicha *Weltanschauung* basada en la clase (manheimmiana) a la *epoché* fenomenológica. Este movimiento constituirá el desplazamiento hacia una sociología del conocimiento fenomenológicamente concebida. Debe quedar claro por qué, como mencioné anteriormente en este artículo, la sociología del conocimiento constituye una *ur-sociology*. Si la “sociedad” como “realidad objetiva” se considera fenomenológicamente como válida solo intersubjetivamente, entonces la “sociedad” es una entidad ya construida –tanto a través del (de los) concepto(s) científico(s) social(es) como de las nociones comunes de los legos–. Como tal, investigar a la sociedad –como el dominio primario que surge simultáneamente del conocimiento intersubjetivo y lo contiene– siempre requiere investigar los conocimientos compartidos a través de los cuales ya se ha construido. Así, la Sociología del Conocimiento aparece cada vez que indagamos sobre los orígenes de la sociedad y los fundamentos de la sociología.

Volviendo a Berger y Luckmann, no hay ninguna razón por la cual el “acento de la realidad” (Schutz, Berger y Luckmann) no pueda interpretarse como la *suprema realidad ya construida* de acuerdo con los intereses de una determinada colectividad (gobernante u oprimida) y en términos de relaciones con el poder (punto de Mannheim). Cuyo reconocimiento ciertamente no implica un descrédito a la teoría de Berger y Luckmann. En *La construcción social de la realidad* y en su refutación posterior del “constructivismo”, Berger y Luckmann parecen querer trascender las afirmaciones de sociología del conocimiento que reconocen

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

las divisiones y las divergencias (incluso las posibles inconmensurabilidades) en realidades compartidas de otro modo. A pesar de que la obra no proporciona una salvaguarda conceptual contra interpretaciones erróneas como el “constructivismo”, Berger y Luckmann parecen querer teorizar una sociología del conocimiento desde fundamentos más *primordiales*. Sostengo que esto se debe a la influencia oblicua de los conceptos fenomenológicos clave que heredaron Berger y Luckmann de Husserl a través de Schutz, pero como he mostrado, tienen éxito a través de ciertos *deslizamientos conceptuales*. Su concepto de “construcción social” no habría sido tan popular sin tales deslizamientos [*slippages*]. Por desgracia, Berger y Luckmann intentan lograr una sociología del conocimiento sin el componente histórico de la fenomenología de Husserl. Irónicamente, este mismo gesto hacia los *fundamentos primordiales* califica su trabajo como más fenomenológico que lo reconocido por los autores.

REFERENCIAS

- Angus, Ian. 2000. *(Dis)Figurations: Discourse/Critique/Ethics*. London: Verso.
- Berger, Peter L. 1992. "Reflections on the Twenty-fifth Anniversary of the *Social Construction of Reality*." *Perspectives* 15(2): 1-2.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books. [Esta obra es citada a través de este artículo como SCR.]
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Argentina, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Binswagner, Ludwig. 1958. "The Existential Analysis School of Thought." Pp. 191-213 en *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*, edited by R. May, E. Angel, and H. F. Ellenberger. New York, USA: Basic Books.
- Derrida, Jacques. 1982. "The Ends of Man." Pp. pp. 111-136 en *Margins of Philosophy*. Chicago: Chicago University Press.
- Durkheim, Émile. 1982. *The Rules of Sociological Method*, trans. W. D. Halls. New York/London: The Free Press.
- Eberle, Thomas S. 1992a. "Social Construction in Context". *Perspectives* 15(2): 7-8.
- Eberle, Thomas S. 1992b. "A New Paradigm for the Sociology of Knowledge: 'the Social Construction of Reality' After 25 Years". *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 18: 493-502.
- Estruch, Joan. 2008. "A Conversation with Thomas Luckmann." *Social Compass* 55(4): 532-40.
- Feagin, Joe R. 2001. "Social Justice and Sociology: Agendas for the Twenty-First Century." *American Sociological Review* 66: 1-20.
- Gadamer, Hans-Georg. 1976. *Philosophical Hermeneutics*, trans. D. E. Linge. Berkeley, USA: University of California Press.
- Gurwitsch, Aron. 1966. *Studies in Phenomenology and Psychology*. Evanston, USA: Northwestern University Press.
- Harding, Sandra. 1998. *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*. Indianapolis, USA: Indiana University Press.
- Heidegger, Martin. 1996. *Being and Time*, trans. J. Stambaugh. New York, USA: State University of New York Press.
- Heidegger, Martin. 2012. *Four Seminars*, trans. A. Mitchell and F. Raffoul. Bloomington, Indiana, USA: Indiana University Press.
- Hill Collins, Patricia. 1990. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York and London: Routledge.
- Husserl, Edmund. 1970. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, trans. D. Carr. Evanston, USA: Northwestern University Press.
- Husserl, Edmund. 1983. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, trans. F. Kersten. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, Edmund. 1990. *The Idea of Phenomenology*, trans. W. P. Alston and G. Nakhnikian. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, Edmund. 1995. *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*, trans. D. Cairns. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, Edmund. 2008. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Knoblauch, Hubert, and René Wilke. 2016. "The Common Denominator: The Reception and Impact of Berger and Luckmann's *The Social Construction of Reality*." *Human Studies* 39(1): 101-112.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

- Landgrebe, Ludwig. 1981. *The Phenomenology of Edmund Husserl*, ed. D. Welton. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Larkin, Ralph, and Daniel Foss. 1988. "Lexicon of Folk Etymology." Pp. 360-79 en *60s without Apology*, edited by S. Sayres, A. Stephanson, S. Aronowitz, & F. Jameson. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Landgrebe, Ludwig. 1972. "The Problem of the Beginning of Philosophy in Husserl's Phenomenology." Pp. 33-54 en *Life-World and Consciousness: Essays for Aron Gurwitsch*, ed. L. E. Embree. Evanston: Northwestern University press.
- Luckmann, Thomas. 1992. "Social Construction and After." *Perspectives* 15(2): 4-5.
- Lynch, Michael. 2016. "Social Constructivism in Science and Technology Studies." *Human Studies* 39(1): 101-112.
- McCarthy, E. Doyle. 1992. "'This Little Book' and Its Legacy." *Perspectives* 15(2): 5.
- Mannheim, Karl. 1979. *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Patočka, Jan. 1996. *Heretical Essays in the Philosophy of History*, trans. E. Kohák. Chicago, USA: Open Court.
- Schutz, Alfred. 1962a. "Phenomenology and the Social Sciences." Pp. 118-39 en *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, ed. M. Natanson. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff.
- Schutz, Alfred. 1962b. "Husserl's Importance for the Social Sciences." Pp. 140-149 en *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, ed. M. Natanson. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff.
- Schutz, Alfred. 1967. *The Phenomenology of the Social World*, trans. G. Walsh and F. Lehnert. Evanston: Northwestern University Press.
- Schutz, Alfred. 1970. *On Phenomenology and Social Relations*, ed. H. R. Wagner. Chicago/London: Chicago University Press.
- Schutz, Alfred. 1996a. "Basic Concepts and Methods of the Social Sciences." Pp. 121-130 en *Collected Papers IV*, ed. H. Wagher, G. Psathas, and F. Kersten. Dordrecht/Boston: Kluwar Academic Publishers.
- Schutz, Alfred. 1996b. "Realities from Daily Life to Theoretical Contemplation." Pp. 25-50 en *Collected Papers IV*, ed. H. Wagner, G. Psathas, and F. Kersten. Dordrecht/Boston: Kluwar Academic Publishers.
- Schutz, Alfred. 2011. "Husserl and His Influence on Me." Pp. 1-4 en *Collected Papers V: Phenomenology and Social Sciences*, ed. L. Embree. New York: Springer.
- Segre, Sandro. 2016. "Social Constructionism as a Sociological Approach." *Human Studies* 39(1): 93-99.
- Sica, Alan. 2015. "Social Construction as Fantasy: Reconsidering Peter Berger and Thomas Luckmann's *The Social Construction of Reality* after 50 Years." *Cultural Sociology* 10(1): 1-16.
- Smith, Dorothy. 1987. *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Lebanon, NH: Northeastern University Press.
- Steets, Silke. 2016a. "What Makes People Tick? And What Makes a Society Tick? And is a Theory Useful for Understanding? An Interview with Peter L. Berger." *Human Studies* 39(1): 7-25.
- Steets, Silke. 2016b. "Playing Chamber Music at a Rock Festival? The Social Construction of Reality in US Sociology." *Human Studies* 39(1): 71-91.
- Stein, Edith. 1989. *On the Problem of Empathy*, trans. W. Stein. Washington, DC: ICS Publications.
- Weber, Max. 1978. "The Nature of Social Action." Pp. 7-32 en *Max Weber: Selections in Translation*, ed. W. G. Runciman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright Mills, C. 1959. *The Sociological Imagination*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Zaner, Richard. 1964. *The Problem of Embodiment: Some Contributions to a Phenomenology of the Body*. Leiden: Martinus Nijhoff.

La habituación como génesis de las instituciones sociales.

Exposición, crítica y reformulación de un argumento central de *La construcción social de la realidad*

Carlos Belvedere¹

Resumen

Aunque el tratamiento que le dan Berger y Luckmann al problema de la habituación y su vínculo con otras nociones como sedimentación e institución, en *La construcción social de la realidad*, es harto sofisticado y evita diversas dificultades corrientes propias del tratamiento en otras perspectivas contemporáneas, dicho tratamiento no está exento de algunos percances. Con el propósito de arrojar luz sobre esta problemática, en este texto nos proponemos exponer el argumento en relación a ella, apegados a la letra y el espíritu de la obra que nos convoca; para luego presentar algunas objeciones y, finalmente, intentar reelaborar el argumento inicial reteniendo sus significativas contribuciones, a la vez que depurando el modo en que ha sido formulado, con la modesta intención de ofrecerle al lector una re-descripción de los procesos allí caracterizados.

1. Introducción

La relectura de *La construcción social de la realidad*, a cincuenta años de su publicación, suscita como primera y más destacada impresión la idea de que estamos ante una obra de estricta actualidad. Esta sorprendente vigencia no la encontramos en la perspectiva adoptada por los autores al introducir el texto (a saber, la sociología del conoci-

1 Dr. en Ciencias Sociales. Epistemología y Estudios Filosóficos de la Acción. CONICET/UBA, UNGS. Argentina. / cbelvede@ungs.edu.ar

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

miento (Berger y Luckmann 2001:8)) sino en aquella otra, asumida en lo que podríamos caracterizar como la segunda apertura de esta obra (al iniciar el capítulo I) y caracterizada como el análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana (Ibid., 36). Ahora bien, no es esta problemática en su conjunto la que deseamos abordar sino específicamente una cuestión que fundamenta y estructura un plexo de nociones que darán contenido al mencionado análisis. Nos referimos a la noción de habituación.

La importancia asignada a la acción habitual en la descripción de los modos en que surge y se sostiene la vida social impresiona por lo temprano de la referencia, si se toma en cuenta que el auge de concepciones afines a esta habría de consolidarse recién hacia el tercio final del siglo XX. De todos modos, este no sería más que un valor ocasional. Lo encomiable es el modo en que esta problemática es abordada, pues evita una serie de imprecisiones y vicios corrientes en las versiones contemporáneas. En particular, el tratamiento que le brindan Berger y Luckmann evita el antropomorfismo y la “sustracción” de la mónada² (tomando el término en la acepción de Husserl).

No obstante estas virtudes, el tratamiento que se le brinda en la obra comentada a la habituación y su vínculo con otras nociones tales como las de sedimentación e institución no está exento de dificultades. En especial, nos proponemos pasar por el tamiz de la fenomenología algunas de las nociones principales con las que Berger y Luckmann caracterizan el proceso que va desde la acción habitual hasta la consolidación de las instituciones sociales.

A tales efectos, comenzaremos exponiendo el argumento a considerar, apegados a la letra y el espíritu de la obra que nos convoca. Luego presentaremos algunas objeciones. Finalmente intentaremos reelaborar el argumento inicial reteniendo sus significativas contribuciones a la vez que depurando el modo en que ha sido formulado, con la modesta intención de ofrecerle al lector una re-descripción de los procesos allí caracterizados.

2 En otro trabajo (Belvedere, 2013), hemos mostrado cómo esto ocurre con la noción de habitus de Pierre Bourdieu.

2. Exposición del argumento

La Construcción Social de la Realidad no es un libro de fenomenología. Hemos hecho notar antes que sus autores lo presentan como un texto dedicado a la sociología del conocimiento. Sin embargo, hay en él una buena dosis de fenomenología, que cumple un papel mucho más fundamental que el que permite entrever la prosa fluida y despojada de academicismos de sus autores.

De las múltiples lecturas que un texto clásico como este permite, nos centraremos en esa raigambre fenomenológica; más en particular, en un trayecto que va desde la habituación hasta la institución entendidas al modo fenomenológico, según lo permiten advertir las numerosas referencias a Husserl y Schutz, muchas de ellas explícitas, otras implícitas.

Con este objetivo en mente, recortaremos un trayecto del argumento central de *La Construcción Social de la Realidad*, que se despliega en el apartado 1 del capítulo II (Ibid., 66). Articularemos nuestra recensión en seis pasos, en los que abordaremos las siguientes temáticas concernientes al sentido de la actividad humana: (a) la habituación; (b) el significado típico; (c) la cristalización del sentido instituido; (d) la objetivación; (e) la sedimentación; (f) la anonimización.

a. Nuestro punto de partida, entonces, será la habituación. En un conciso párrafo, Berger y Luckmann la definen esta manera:

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Toda acción que se repite con frecuencia se amolda a un patrón que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendido *como* patrón por quien la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción en cuestión puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. (Ibid., 74. Subrayado en el original).

El carácter idéntico de la repetición habitual permite restringir las infinitas posibilidades de las actividades humanas a una o a unas pocas maneras de actuar, lo cual “hace innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso a paso” ya que, al estar definida de antemano, se la puede agrupar junto con otras situaciones y anticipar la actividad a realizarse en cada una de ellas (ibid., 75)

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

b. Por estar definida de antemano, la acción habitual entraña un significado típico; el cual llega a insertarse como rutina en el *stock* general de conocimiento dado por sentido (Ibid., 74). Además, cuando hay una tipificación recíproca de acciones habitualizadas desarrolladas por tipos de actores, surge un proceso de institucionalización. Más aún, toda tipificación de esa clase es de por sí una institución (Ibid., 76) y, en cuanto tal, es tipificada, compartida y accesible a todos los miembros de un determinado grupo social.

c. Cuando las instituciones se cristalizan, “se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos” que circunstancialmente las encarnan cual si tuvieran “una realidad propia” que se les presentara como un hecho exterior y coercitivo (Ibid., 80). Si bien son producto de la actividad humana, una vez establecidas las instituciones se presentan como dotadas de objetividad.

Así, por un lado, *in status nascendi* las instituciones se construyen y se mantienen en la interacción con una objetividad tenue, lo cual significa que pueden ser cambiadas con relativa facilidad. En otros términos, siguen siendo accesibles a la intervención de quienes las han hecho surgir, en cuya consciencia persiste “la posibilidad de cambiarlas o incluso abolirlas” por ser los únicos responsables de haberlas construido (Ibid., 81). De modo que ese mundo que formaron “en el curso de una biografía compartida que pueden recordar” (Ibid., 81) les resulta transparente y comprensible de suyo.

Por otro lado, esta perspectiva “cambia completamente en el proceso de transmisión del mundo ya construido a la nueva generación”, que no intervino en su gestación. El mundo así considerado se afirma en la conciencia y se vuelve real y más masivo, con lo cual “ya no puede cambiarse tan fácilmente” (Ibid., 81). Para quienes no construyeron ese mundo sino que lo heredaron, se convierte en “*el mundo*”; para los otros, deja de ser nuevo para volverse “serio”. Así es que, por ejemplo, el mundo que sus padres les han legado no les resulta del todo transparente a los hijos, a quienes –por no haber participado en su formación– “confronta como una realidad dada que, como la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes” (Ibid., 81).

De modo que las instituciones aparecen siempre “como dadas, inalterables y autoevidentes” (Ibid., 82). El mundo institucional es vivido como una “realidad objetiva” pre-dada, anterior a nuestro nacimiento e inaccesible a todo recuerdo biográfico. Las instituciones

son facticidades históricas objetivas que nos enfrentan “como hechos innegables”: están ahí, fuera de nosotros, “persistentes en su realidad”, resistiendo “a todo intento de cambiarlas o evadirlas” (Ibid., 82). No podemos hacerlas desaparecer a voluntad pues ejercen un gran poder de coacción y su modo de existencia es el de la realidad exterior, inaccesible a la introspección y únicamente cognoscible desde fuera, tal como se conoce la naturaleza –a pesar de que el mundo social, a diferencia del natural, es un producto humano y por ende resulta potencialmente comprensible– (Ibid., 83).

d. ¿Cómo es que siendo realidades de factura humana, las instituciones terminan resultando incomprensibles? La respuesta de Berger y Luckmann es que se trata de productos externalizados de la actividad humana que atraviesan un proceso de objetivación:

El mundo institucional es actividad humana objetiva, como lo son todas las instituciones. En otras palabras, a pesar de la objetividad que distingue al mundo social dentro de la experiencia humana, no por eso adquiere un estatus ontológico separado de la actividad humana que la produjo. (Ibid., 83).

e. El proceso de objetivación de la actividad humana, a su vez, es producto de la actividad de la conciencia, la cual retiene parte de nuestra experiencia “como entidades reconocibles y memorables” quedando así “sedimentada” (Ibid., 91). Además de esta sedimentación en la conciencia individual, hay sedimentación intersubjetiva “cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un *stock* común de conocimiento” (Ibid., 91). A su vez, la sedimentación intersubjetiva se convierte en sedimentación social cuando se objetiva en un sistema de signos, con lo cual “surge la posibilidad de una reiterada objetivación de las experiencias compartidas” (Ibid., 91) y “resulta probable que esas experiencias se transmitan de una generación a otra, y de una colectividad a otra.” (Ibid., 91).

f. Con la objetivación en “un sistema de signos objetivamente disponible” surge una transformación cualitativa de la experiencia sedimentada. Ella adquiere así “un estatus de anonimato incipiente” al ser separada “de su contexto originario de biografías individuales concretas” y volverse disponible “en general para todos los que comparten, o podrían compartir en lo futuro, el sistema de signos en cuestión” (Ibid., 91). Esto hace que las experiencias resulten fácilmente transmisibles.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Si bien cualquier sistema de signos podría servir para ello, lo común es que el sistema lingüístico sea el decisivo.

“El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace disponibles para todos los miembros de la comunidad lingüística, con lo cual se convierte en base e instrumento del *stock* colectivo de conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivar nuevas experiencias, permitiendo su incorporación al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante de transmisión de las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad de que se trate.” (Ibid., 91 - 92).

Que la experiencia sedimentada sea designada y transmitida lingüísticamente tiene como consecuencia que se vuelve accesible para quienes jamás la vivieron puesto que la designación lingüística “abstrae la experiencia de los sucesos biográficos individuales” para convertirla “en una posibilidad objetiva de todos” (Ibid., 92). Es decir que se vuelve anónima e integra el *stock* común de conocimiento. De modo que la objetivación de la experiencia en el lenguaje es “su transformación en un objeto de conocimiento disponible en general” (Ibid., 92) que puede incorporarse a la tradición y enseñarse a nuevas generaciones e incluso difundirse en colectividades completamente distintas a la que generó la experiencia transmitida.

El lenguaje entonces es reservorio de un conjunto de sedimentaciones colectivas “que puede adquirirse monotéticamente, o sea, como totalidades cohesionadas y sin reconstruir su proceso original de formación” puesto que “el origen real de las sedimentaciones” pierde su importancia (Ibid., 93).

g. Sintetizando el argumento expuesto, podemos decir que la acción humana tiende, mediante la repetición, a habituarse; lo cual implica que se vuelve típica y puede ser comprendida por otros. Si esta situación se cristaliza, puede dar origen a instituciones sociales de carácter más estable y permanente que la institucionalización implícita en toda acción habitual típica *per se*; circunstancia que suele contribuir a que las instituciones se experimenten como realidades objetivas que ejercen cohesión y control sobre los individuos, resultando así prácticamente inalterables. A su vez, cuando este proceso de objetificación es retenido en la conciencia, tiende a permanecer de manera estereotipada y su sentido se sedimenta, pudiendo esta sedimentación ser intersubjetiva

cuando la comparten distintos individuos y social cuando se objetiva en un sistema de signos. Generalmente el sistema de signos utilizado para ello es el lenguaje, pues permite que la experiencia sedimentada sea accesible a otros y se transmita inter generacionalmente a través de tipos anónimos que la transforman cualitativamente al despojarla de su contexto biográfico individual y ponerla al alcance de todos.

3. Algunas objeciones

El argumento recién expuesto es sin dudas atractivo pues aborda, como hemos dicho al principio, una cuestión aún vigente en las ciencias sociales con el mérito adicional de evitar algunas falacias que se han vuelto corrientes. Además, logra una admirable síntesis de problemáticas capitales de las ciencias sociales (tales como la acción social, la distribución social del conocimiento, los procesos de institucionalización, la dialéctica entre el productor y el producto de su trabajo, la problemática de la cosificación, etc.). Sin embargo, en el tramo particular que hemos seleccionado para trabajar en profundidad, considerado con la atención que despierta el interés suscitado, es necesario señalar algunas falencias.

a. Ante todo, el punto de partida resulta auto contradictorio pues comienza asignándole a la habituación un carácter universal que, acto seguido, se relativiza al considerar un caso que inadvertidamente queda exceptuado de su alcance. En efecto, tras sostener que toda actividad humana está sujeta a la habituación, los autores aluden a una actividad humana (la acción creadora de las pautas que habrán de repetirse) que jamás podría estar sujeto a la repetición pues, de lo contrario, perdería precisamente su carácter creador.

Además de auto contradictorio, este punto de partida es lisa y llanamente falso. Por probable que sea, nada asegura que, por el mero hecho de que uno haya desarrollado un hábito en el pasado, podrá mantenerlo a perpetuidad dado que las capacidades pueden perderse o mermar, además de que podría intervenir un sinfín de contingencias a partir de las cuales lo que antes podía, hoy no lo pueda más. De modo que la posesión actual de un hábito no garantiza su sostenibilidad en el tiempo. A modo de ejemplo (ya que el libro que nos convoca es pródigo en ejemplos), que haya desarrollado el hábito de correr maratones en mi juventud no significa que podré mantenerlo en mi vejez.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

De modo que el punto inicial del argumento ve seriamente cuestionada su pretensión de universalidad, tanto en su origen (puesto que el acto creador de las pautas habituales es una actividad humana que, por ser condición de la acción habitual, no puede ser incluida en ella) cuanto en su término (pues el hábito puede llegar a su fin, resultar caduco o lisa y llanamente interrumpirse).

b. El segundo paso del argumento establecía que la acción habitual tiene un significado típico que se integra al *stock* general de conocimiento dado por sentido. Aquí notamos una confusión entre dos tipos de significado muy distintos –una trampa del lenguaje ordinario, que lleva a identificar conceptos distintos por el mero hecho de que los designamos con la misma palabra—. Lo que proponemos distinguir es el significado de la acción habitual respecto del significado socialmente acumulado y disponible bajo la forma de significaciones lingüísticas de uso corriente. En breve, consideramos que el significado de la acción para su efectuante es de una naturaleza distinta del significado lingüístico socialmente disponible.

En efecto, el significado que se integra al *stock* general de conocimiento dado por sentido no es exactamente el mismo de la acción habitual, la cual no necesariamente requiere de un significado expreso –tal como lo mostró Schutz al describir los *pragmata* inconscientes, carentes de intención y proyecto (Schutz, 1937 [2013b]: 278)—. Una cosa es la tipificación social de acciones habitualizadas y otra muy distinta es el sentido que ellas tienen para sus efectuantes. De modo que si la institución está en la tipificación y ésta, a su vez, difiere de la acción habitual, el nexo entre el punto (a) y el punto (b) del argumento se ve comprometido.

c. En su consideración fundamental, el tercer paso del argumento presenta un punto atendible. Ciertamente es que las instituciones, al cristalizarse, se experimentan habitualmente como superiores y trascendentes al individuo, quien las vive como una realidad de derecho propio dotada de un poder exterior y coercitivo; es decir, cual si fueran objetivas. Efectivamente, así suelen experimentarse; sin embargo, precisamente por tratarse de experiencias, no puede otorgárseles validez universal. La experiencia (es bien sabido, desde los inicios mismos del pensamiento occidental) tiene como sus notas distintivas ser contingente y particular; es decir que carece de los rasgos propios de la objetividad, que son la necesidad y la universalidad –especialmente si se la concibe, tal como

de hecho lo hacen Berger y Luckmann, en un sentido durkheimiano (Berger y Luckmann 2001:80-81, notas 23 y 24)–. En otras palabras, del hecho de que las instituciones suelen ser experimentadas con un sentido de objetividad no se sigue que necesariamente se experimenten de ese modo; vale decir que bien podrían experimentarse de otro modo, y esto socava su objetividad (si se toma el término en la acepción fuerte que hemos señalado) pues les quita el carácter universal y necesario que les es propio. Más aún, resulta crucial que ellas sean experimentables de otro modo (a saber, recuperando la comprensión interior del acto tal como se experimentó en el momento instituyente) a fin de comprenderlas como lo que realmente son (productos de factura humana). Vistas así, entonces, las instituciones no son realidades objetivas sino vivencias subjetivas desnaturalizadas por el olvido.

d. Acabamos de sostener que si las instituciones terminan por resultar incomprensibles no es porque sean objetivas sino porque se ha olvidado su origen subjetivo. Sin embargo, no es esta la posición de Berger y Luckmann según lo hemos mostrado al exponer el argumento. En lugar de atribuir el sentido de objetividad al olvido de los procesos subjetivos que se encuentran en la génesis de las instituciones –una sustracción lógico-teorética (cfr. Husserl, [1954] 2008: § 33, d, 169-171)–, ontologizan involuntariamente³ esta problemática al hablar de un proceso de objetivación propio de los productos externalizados de la actividad humana. Así consideradas, las instituciones serían “actividad humana objetivada”. Preguntémonos, entonces, si esa expresión tiene un sentido propio o si es un oxímoron –es decir, una figura retórica de alto valor literario pero escaso contenido teórico-conceptual–. Pues bien, ¿puede objetivarse la acción humana, o lo único objetivo es el modo impropio en que la concebimos?

La pregunta no es ociosa dada la considerable presencia de metáforas en la argumentación presentada. Por ejemplo, ¿qué se quiere decir cuando se afirma que el mundo institucional “se espesa” y “se endurece”

3 El carácter involuntario de esta ontologización radica en que Berger y Luckmann expresamente rechazan la idea de que el mundo social pueda adquirir “un estatus ontológico separado de la actividad humana que la produce.” (Berger y Luckmann 2001, p. 83-84). No obstante ello, consideran como real el proceso de objetivación y creen que el mundo social se caracteriza por su objetividad. Esta contradicción es vista por los autores como una “paradoja” y como una relación dialéctica; pero... ¿cómo podría haber dialéctica si el proceso de objetivación no fuese real? Además, lo que argumentamos aquí no es que el producto adquiriera un estatus ontológico separado de la actividad humana sino que el pasaje de la acción humana (subjetiva) al mundo social (objetivo) es visto como un proceso ontológico real y no como una mera experiencia subjetiva e irreal –esto es, como una representación–.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

(Berger y Luckmann 2001:81)? Hay una serie de supuestos inexplorados en la idea de que la actividad humana está sometida a un “proceso de objetivación”, que es preciso revisar.

En primer lugar, se supone que solo los individuos que han construido determinado mundo institucional son “capaces de cambiarlo o abolirlo” (Ibid., 81). Esta posición está transida de un adorable humanismo; sin embargo, parece reñida con el resto del argumento: si realmente la actividad humana se objetiva y se vuelve a presentar como una realidad exterior, de propio derecho y que ejerce un poder coercitivo sobre nosotros, ¿cómo podríamos retener nuestro poder de modificarla? En breve, bien o nuestra actividad se objetiva –y, por ende, queda fuera de nuestros poderes–, o bien retiene su docilidad y plasticidad –en cuyo caso sería todo lo contrario de la objetividad cosificada de la que hablan en determinados pasajes Berger y Luckmann–⁴.

En segundo lugar, se supone que el mundo institucional es “transparente” para quienes lo han plasmado; es decir, que por haberlo construido pueden comprenderlo. Esto está reñido con la noción de *pragma* que hemos tomado de Schutz al discutir la concepción de actividad humana de la cual parten Berger y Luckmann. Es decir que, a consecuencia de ese diferendo, no podemos consentir que actuar o producir un mundo institucional requiera un sentido expreso y comprensible de suyo pues, precisamente, los tipos inferiores de *pragma* no tienen esos requerimientos dado que son “reacciones espontáneas” no-conscientes (Schutz, 1937 [2013b]: 278). Nada hay en ellos que pueda ser recordado ni vuelto a comprender ya que no fueron conscientemente concebidos en primer lugar. Además, como bien lo ha establecido Schutz, la forma de actividad predominante en el mundo de la vida cotidiana es la del trabajo (*Wirken*), que se caracteriza por introducir en el mundo una transformación irrevocable (Schutz, [1958] 1989: 298). Solo esto bastaría para echar por tierra el supuesto de que aquello que el hombre hace puede deshacerlo, así como el argumento de que el motivo por el cual las nuevas generaciones no pueden comprender el mundo institucional no radica en su esencial opacidad sino simplemente en que “no participaron en su formación” (Berger y Luckmann 2001:89).

e. Al describir el modo en que el significado socialmente disponible se acumula, el siguiente paso del argumento introduce nuevas inconsis-

4 Además, la experiencia histórica (v.g. la Revolución Francesa) muestra que hombres que no han instituido un orden (el Ancien Régime) bien pueden abolirlo.

tencias. Hay una equivocidad del término “sedimentación” que da lugar a una falacia de nivel y a un uso metafórico del término.

El equívoco consiste en denominar con un mismo término dos realidades heterogéneas como lo son el producto de la actividad retentiva de la conciencia y el *stock* social de conocimiento. Por un lado, se llama “sedimentación” al residuo del acto de retención de una parte de nuestra experiencia operado por la conciencia de manera “estereotipada” y que le permite retenerla como algo reconocible y memorable (Ibid., 91). Por otro lado, se llama “sedimentación” a la acumulación de conocimiento social “objetivado” en un sistema de signos que permite reiterar y compartir experiencias que probablemente serán transmitidas “de una generación a otra y de una colectividad a otra” (Ibidem).

La falacia consiste en atribuirle al primer nivel una propiedad distintiva del segundo; a saber, el carácter típico de la experiencia. No negamos que muchas (quizá la mayoría) de nuestras experiencias personales sean típicas y reconocibles intersubjetiva y socialmente, pero no todas lo son e incluso aquellas que sí, lo son de un modo contingente. De lo contrario, ¿cómo podrían surgir nuevas habituaciones? Es este un punto ciego del argumento que estamos siguiendo, tal como lo señalábamos al inicio de estas objeciones.

A su vez, el término “sedimentación” sólo es usado propiamente, con precisión técnica y fenomenológica, en el primer sentido (cuando se aplica a la conciencia), mientras que es usado en un sentido metafórico e impropio en el segundo sentido (referente al conocimiento disponible socialmente), dejando sin esclarecer este aspecto tan importante del argumento (y de toda descripción adecuada del mundo social). ¿Qué significa que un sentido se sedimenta socialmente? Reconocemos la importancia de esta cuestión, así como notamos la necesidad de una exploración fenomenológica más precisa y penetrante.

f. El último momento del argumento que hemos delineado señala que la objetivación conduce a la anonimización de la experiencia. Este es, entonces, un punto medular. ¿Puede hablarse, en sentido propio, de una experiencia anónima? ¿No es acaso el anonimato una nota ajena a toda experiencia?

Algo de esto parecieran vislumbrar Berger y Luckmann cuando reconocen que, al objetivarse, la experiencia sedimentada sufre una transformación cualitativa consistente en que adquiere un estatus de

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

anonimato incipiente al ser separada de su originario acontecimiento biográfico concreto para volverse una posibilidad objetiva para todos e integrarse al *stock* colectivo de conocimiento (Ibidem). Con ello, entonces, la experiencia en cuestión sería puesta a disposición de quienes no la anticipan como parte de su biografía futura y se volvería parte del *stock* social de conocimiento (Ibid., 91-92).

Ahora bien, ¿qué sería una experiencia devenida anónima, impersonal, objeto de conocimiento? No se parece en nada a una experiencia real... Se dirá (y, de hecho, Berger y Luckmann lo dicen) que estamos ante una relación dialéctica entre estos dos modos de la experiencia; y es precisamente este el problema. ¿Puede acaso haber dialéctica entre la experiencia y el conocimiento? El problema aquí –o, al menos, uno de los problemas capitales— es querer articular ambos términos como si fuesen inicio y término de un mismo proceso y no como si se tratase de niveles cualitativamente distintos y de procesos heterogéneos.

g. Por último, podemos sintetizar nuestras principales objeciones en los siguientes puntos. En primer lugar, no queda en claro cuál es el carácter y el estatuto de la acción instituyente, es decir, de la acción creadora de las pautas habituales. Tampoco se explora la posibilidad de un deterioro y de una eventual pérdida de las habitualidades adquiridas.

En segundo lugar, se aprecia una confusión entre dos tipos de significado muy distintos: el de la acción habitual y el de los usos lingüísticos corrientes, siendo que el significado de la acción para su efectuyente es de una naturaleza distinta del significado lingüístico socialmente disponible.

En tercer lugar, del hecho de que las instituciones suelen experimentarse con un sentido de objetividad no se sigue que necesariamente se experimenten de ese modo. Es decir que podrían experimentarse de otra manera. En realidad, las instituciones no son objetivas sino vivencias subjetivas desnaturalizadas por el olvido.

En cuarto lugar, encontramos dos supuestos inexplorados en la idea de que la actividad humana está sometida a un “proceso de objetivación”. Por un lado, hay una contradicción entre la afirmación de que la actividad humana se objetiva y queda fuera de nuestros poderes, y la afirmación de que ella es producto de la actividad de los individuos que la han construido y que por ello pueden cambiarlo. Por otro lado, resulta fenomenológicamente inadmisibles que el mundo institucional

sea “transparente” para quienes lo han plasmado pues la mayor parte de nuestras acciones no son conscientes y además transforman irrevocablemente nuestro mundo, lo cual vuelve a limitar esa supuesta capacidad de deshacer lo que uno mismo ha hecho.

En quinto lugar, se observa una equivocidad en el uso del término “sedimentación”, que es aplicado tanto al producto de la actividad retentiva de la conciencia cuanto al *stock* social de conocimiento. Esto contribuye a que se le atribuya la primera una característica del segundo tal como lo es su carácter típico, lo que limita la posibilidad de comprender cómo es posible que surjan nuevas habituaciones.

Finalmente, el concepto de una experiencia anónima e impersonal transformada en mero objeto de conocimiento resulta difícil de comprender. También aquí se confunden niveles de análisis cualitativamente distintos y procesos heterogéneos.

4. Una reformulación del argumento

Hemos dicho al inicio que *La construcción social de la realidad* es un texto vigente. Por eso mismo, no deberíamos permanecer en la mera crítica sino explorar también el horizonte que éste nos abre, más allá de las debilidades puntuales que hemos señalado. Con este ánimo, intentaremos a continuación reformular el argumento expuesto en una dirección que permita enmendar a la vez algunas fallas y salvar el núcleo de verdades que nos transmite.

A tales efectos, realizaremos un ejercicio de reescritura siguiendo los seis pasos del argumento original y reelaborándolos en base a textos que no han sido considerados de manera explícita por los autores y a reflexiones personales inspiradas en el libro que nos ocupa.

a. Nuestro punto de partida –en consonancia con el de Berger y Luckmann— es que toda actividad humana es pasible de instituir esquemas de acción habituales cuando ella se repite con frecuencia. El esquema práctico desarrollado a partir de la iteración de una serie determinada de *pragmata*⁵ puede ser accedido por el mismo efectuante

5 Para Schutz (1936 [2013]: 209, 226), el pragma es una experiencia efectuada por el ego como un acto de su durée engarzado en el mundo externo y que ha sedimentado.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

en otros momentos y también por efectuates distintos mediante una “aprehensión analogizante”⁶.

b. La repetición habitual siguiendo esquemas pragmáticos no necesariamente requiere una tipificación de la acción ni, mucho menos, de los actores intervinientes. Esto es particularmente notorio en la acción instituyente, que por definición no deriva de esquemas previos. También es el caso de los *pragmata* sin propósito ni proyecto en los análisis de Schutz (1936 [2013]: 229). Todo esto muestra que el origen de la habitualidad no puede encontrarse únicamente en la acción proyectada sino que, en todo caso, la capacidad de proyectar deriva de habitualidades constituidas previamente⁷. Por este motivo, debe invertirse la fundamentación entre captación politética y captación monotética establecida por Berger y Luckman⁸: la captación monotética es secundaria y derivada respecto de la captación politética dado que las cosas son primero vividas y después pensadas.

c. Las instituciones surgen a partir de las habitualidades constituidas por un proceso de sedimentación de la experiencia previa que prefigura los futuros posibles. Todo hábito es una adquisición egoica permanente⁹ que, como residuo de la retención de *pragmata* iterativos, va sedimentando esquemas prácticos que se transfieren de situaciones previas (a partir de habitualidades constituidas) a nuevas situaciones (operando como habitualidad constituyente). Cuanto más experiencias son integradas en un esquema, más tiende a estabilizarse pues la base experiencial en la que se sustenta es mayor, lo cual a su vez da pie a anticipaciones de mayor alcance.

Cuando las experiencias sedimentadas en hábitos transpuestos a esquemas comportamentales son compartidos por otros (ya sea porque

6 Husserl describe la aprehensión analogizante como una “apercepción asimilante” en la que “aprehendemos con una mirada y captamos objetos ya dados” remitiéndolos “intencionalmente a una instauración originaria, en la cual se había constituido por vez primera un objeto de similar sentido” (Husserl, 2006: § 50, 147; el subrayado es de Husserl).

7 Sobre este punto, son de vital importancia las consideraciones sobre la pasividad proporcionadas por Husserl en el párrafo 38 de la Cuarta Meditación Cartesiana (Husserl, 2006: 103-106).

8 Por ejemplo, cuando argumentan que las sedimentaciones colectivas acopiadas en el lenguaje pueden adquirirse monotéticamente sin reconstruir su proceso de formación (Berger y Luckmann 2001:93).

9 En términos de Husserl ([1933] 1994: 280), es una adquisición persistente del ego personal concreto, constituida en su temporalización.

espontáneamente han tenido experiencias coincidentes, ya sea porque han adquirido gracias a la sedimentación en signos esquemas generados en experiencias ajenas que les sirven como indicaciones de potenciales experiencias propias), entonces la base experiencial resulta relativamente homogénea; lo cual significa que las habitualidades que la generaron y aquellas que fueron adquiridas a partir de estas se componen de experiencias compartidas.

A su vez, cuando en el proceso de generación y generalización de esquemas comportamentales predominan las “relevancias intrínsecas”¹⁰, puede hablarse de relaciones comunitarias entre sus miembros; cuando lo que predomina es, en cambio, las relevancias impuestas, puede hablarse de relaciones societales. En el primer caso, se va de los *pragamata* a los esquemas; en el segundo, de los esquemas a los *pragmata*, que se adecúan ellos.

Es habitual que cuando se establecen relaciones de tipo societario, se les tienda a asignar un carácter objetivo, exterior y coercitivo. Esto no tiene que ver con el hecho de que quienes integran este tipo de relación no han participado en su gestación (tal como sostienen Berger y Luckmann) sino con la manera en que han adquirido los esquemas comportamentales que los hacen miembros de este entorno social; a saber, de manera monotética y no politética¹¹. Lo que cambia, entonces, es el modo de adquirir esos esquemas –sea como proceso, sea como producto— y no el hecho de que quien los incorpore haya participado o no en su gestación. De hecho, una vez establecidos socialmente, estos esquemas le resultan tan objetivos, exteriores, coercitivos e inmodificables a quienes participaron como a quienes no participaron en su construcción.

Cierto es, sin embargo, que cuanto más establecido está un esquema comportamental, menos modificable resulta; pero esto tiene que ver con la cantidad de experiencias y de efectuantes de esas experiencias intervinientes en su estabilización y no con algún tipo de autoría. Es decir que

10 Las relevancias son un “fenómeno básico” propio de la actividad selectiva de la mente (Schutz, [1947-51] 2011: 99) que establece una mera correlación entre dos términos que tienen recíprocamente la misma importancia (Schutz, [1947-51] 2011: 120). A su vez, las relevancias pueden ser “intrínsecas” –cuando se relacionan con el interés que el actor establece a partir de su “proyecto primordial”— e “impuestas” –cuando se derivan a partir de ese proyecto— (Schutz, [1947-51] 2011: 122).

11 La captación politética es caracterizada por Schutz ([1951] 1964: 172) como comprensión “paso a paso” y la monotética, como comprensión “de un golpe de vista”.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

la presunta plasticidad o cristalización de un esquema comportamental no deriva de la relación que el individuo tiene con la institución que el mismo contribuye a producir sino de la cantidad y diversidad de personas involucradas en el proceso.

d. La distinción entre captación politética y captación monotética es la raíz de la distinción entre actividad humana y objetivación; la cual, según argumentamos en nuestra crítica, no encuentra un tratamiento satisfactorio en *La construcción social de la realidad*. Hemos admitido que –tal como lo observan sus autores– no por estar objetivada adquiere la actividad humana un estatus ontológico distinto. Creemos que sustituir el lenguaje de la objetivación (de resabios hegelianos) por la distinción husserliana mencionada recién ayudará a comprender que lo que cambia no es tanto el estatuto ontológico de las cosas sino más bien el modo en que las experimentamos.

e. La distinción entre sendos modos de captación del *pragma* iterativo (politético y monotético) es fundamental para comprender cómo es posible que la experiencia “sedimente” en un sistema de signos. La captación monotética es abstracta; por eso puede inscribirse en un régimen de signos y expresarse, por ejemplo, a través del lenguaje. Ahora bien, tal como magistralmente lo ha hecho notar Schutz, toda relación social se vive siempre politéticamente y resulta, en tanto experiencia efectiva, por principio irreductible a toda captación monotética (Schutz ([1951] 1964: 159, 178).

f. Para que una experiencia pueda ser expresada mediante un sistema de signos, ha de ser de una naturaleza radicalmente distinta a la experiencia personal y la relación intersubjetiva¹². Berger y Luckmann consideran que esta distinción es producto de una transformación cualitativa de la experiencia sedimentada que la separa de su contexto biográfico originario para objetivarla y ponerla a disposición de todos aquellos que comparten el sistema de signos en que se expresa. Nuestra propuesta consistirá en radicalizar esta diferencia y tomarla no como punto de arranque y término de un mismo proceso sino como regiones ontológicas heterogéneas. En otras palabras, haremos algo que los autores buscaban expresamente evitar; a saber, otorgarle un estatus ontológico distinto a cada una de estas realidades.

12 Tal como lo expresa el joven Schutz ([1924-1928] 1982: 99), la experiencia, en tanto experiencia, no es racional.

El lenguaje empleado por Berger y Luckmann sugiere que, luego de atravesar un proceso transformador, algo que comienza como subjetivo (la actividad humana, la acción proyectada, etc.) se convierte en objetivo; y que aquello que atraviesa ese proceso, si bien termina transformado, de alguna manera continua siendo lo mismo (o, en su lenguaje, mantiene el mismo estatus ontológico). No es así como lo entendemos nosotros: lo que comienza como *pragma* no termina como signo sino que el signo es una manera de referirse al *pragma* totalmente contrapuesta a la manera en que lo experimentan quienes lo efectúan –los cuales, además, no precisan referirse a él ni tener consciencia expresa de lo que están haciendo—. En breve, la relación pragmática y la relación signitativa son relaciones distintas con los *pragmata*, irreductibles la una a la otra.

Que sean irreductibles no significa que sendos tipos de relación no puedan referirse el uno al otro. Así, no diremos que el lenguaje objetiviza la experiencia sino que se refiere a ella en sus propios términos, que no son los mismos bajo los cuales ella se experimenta a sí misma. No es entonces que objetivice la experiencia sino que se refiere a ella desde la objetividad; modo de captación que –como acertadamente sostienen Berger y Luckmann– hace de la experiencia un objeto de conocimiento (es decir, ya no una experiencia sino una representación). Por eso también (y al decir de los autores) esa experiencia así designada resulta accesible de este modo (como representación, no como experiencia) incluso para quienes no la han vivido.

No obstante ello, cierto es que existe una crucial relación entre la experiencia y el signo; solo que no es una relación con la experiencia efectiva sino con la experiencia posible. El signo indica “una posibilidad objetiva de todos” (retomando la expresión, en esto acertada, de Berger y Luckmann [2001:92])–. Es indicativo, entonces, de posibilidades nuestras –es decir, de inexplorados poderes que, en principio, poseemos–. Así, en la medida en que nos motiva a ir más allá de nuestra experiencia efectiva, a avizorar experiencias posibles, el signo amplía el horizonte de nuestra experiencia, comunicándola con la de otros y funcionando como indicación de lo que aún podemos hacer y ser.

g. Sintetizando nuestra versión del argumento, diremos que los *pragmata* tienden, mediante su iteración, a producir una habituación del *ego agens*¹³. Si esta habituación involucra a distintos efectuantes y se sostiene en el tiempo de modo que pueda estabilizarse lo suficiente,

13 La expresión es de Schutz (cfr. 1936 [2013] y 1937 [2013]).

puede llegar a cristalizarse dando origen a esquemas pragmáticos que, de mantenerse y difundirse lo suficiente, pueden llegar a generar instituciones sociales. La experiencia instituyente puede, a su vez, ser captada desde la objetividad. Esto significa que, mediante, signos, es posible que quienes no la han vivido puedan referirse a ella en el modo de la abstracción e incluso establecer y compartir un cuerpo de conocimiento al respecto. En ese sentido, el signo amplía el horizonte de nuestra experiencia, comunicándola con experiencias de otros y funcionando como indicaciones de nuestras posibilidades abiertas –es decir, de nuestros poderes inexplorados–.

5. Epílogo

¿Qué valoración hacer, al concluir, de los aportes de *La construcción social de la realidad* al problema de la habituación y la génesis de las instituciones sociales? Sería un error sopesar el argumento expuesto en función de las falencias señaladas. Por el contrario, creemos que la contribución sustantiva que esta obra realiza consiste en delimitar una problemática medular de la vida social y, en consecuencia, también del conjunto de ciencias que de ella se ocupan; y, además, en haberlo hecho de un modo tal que, a cincuenta años de su formulación original, es capaz de inspirar nuevas y diversas lecturas. En este sentido, si algo hemos modestamente aportado, ha de ser considerado efecto y testimonio de lo que la célebre obra de Berger y Luckmann nos ha dado a pensar. Lejos de pretender impugnar *in toto* el argumento objeto de nuestro análisis, hemos tenido la intención de contribuir a su revitalización, abrevando una vez más en la fuente perenne de la fenomenología.

Referencias

- Belvedere, Carlos. 2013. "The Habitus Made Me Do It: Bourdieu's Key Concept as a Substruction of the Monad". Pp. 1094-1108. *Philosophy Study* 3 (12): 1094-1108.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Husserl, Edmund. 2008 / [1954]. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo (traducción y estudio preliminar de Julia V. Iribarne).
- Husserl, Edmund. 1994 / [1933]. «Communauté avec moi-même et communauté avec d'autres en tant qu'unification du pôle égoïc, et constitution corrélatrice d'une nature unitaire. Pôle égoïc, moi personnel et temps» (mai 1933). *Alter* 2. Hua XV.
- Husserl, Edmund. 2006. *Meditaciones cartesianas*. Madrid, España: Tecnos.
- Schutz, Alfred. 1982/99 / [1924-1928]. *Life Forms and Meaning Structure*. Londres, Boston, Melbourne y Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Schutz, Alfred. 2013 / [1936]. "The Problem of Personality in the Social World". Pp. 199-240 en *Collected Papers VI. Literary Reality and Relationships*. Dordrecht: Springer.
- Schutz, Alfred. 2013 / [1937], "The Problem of Personality in the Social World". Pp. 241-309 en *Collected Papers VI. Literary Reality and Relationships*. Dordrecht: Srpinger.
- Schutz, Alfred. 2011 / [1947-51]. "Reflections on the Problem of Relevance". Pp. 93-199 en *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Schutz, Alfred. 1964 / [1951]. "Making Music Together: A study in social relationship". Pp. 159-178 en *Collected Papers II. Studies in Social Theory*. The Hage: Martinus Nijhoff.
- Schutz, Alfred. 1989 / [1958c]. "Fourth Notebook from Minnewaska and New York City. October 26 – November 9". Pp. 274-305 en Alfred Schutz and Thomas Luckmann, *The Structures of the Life-World. Volume II*, Evanston, Illinois, USA: Northwestern University Press.

**Objetividad, subjetividad
y vida cotidiana**

El niño del interés superior: una realidad social en construcción

María Cristina Rengifo R.¹

Resumen

Como texto jurídico y político, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), puede observarse también como un compendio del proceso socio-histórico de las modernas concepciones de infancia; en otras palabras, como el texto que viene a institucionalizar los discursos producidos sobre la infancia durante finales del siglo XIX y todo el XX. En este texto se propone una reflexión sobre uno de sus principios rectores y contemporáneos: «el interés superior del niño», llevado al mundo de la vida cotidiana en instituciones como la escuela. La concepción de la infancia, objetivada socialmente, cobra significados subjetivos que han sido explorados con maestros de escuelas públicas de la ciudad de Medellín. El surgimiento de comportamientos plausibles que legitiman el discurso contemporáneo de infancia, a la vez que se le discute, se observa aquí como un proceso objetivado de construcción y producción humana, que de la mano de *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann, condujo a reflexionar acerca de cuál es la infancia que socialmente estamos construyendo en nuestros contextos.

Sociología e infancia

A poco más de veinticinco años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño,² una de las más importantes obras de la sociología contemporánea, *La construcción social de la realidad*; de Berger y Luckmann (2001), cobra aquí relevancia para pensar la infancia contemporánea y su devenir como producto social humano. Si bien los niños no estuvieron en el centro de las investigaciones sociológicas des-

1 Socióloga, Especialista en Problemas de la Infancia y la Adolescencia y Magíster en Sociología. Profesora de cátedra en la Universidad de Antioquia, Colombia. / maria.rengifo@udea.edu.co.

2 Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

de los inicios de la producción del conocimiento acerca de los procesos sociales, las teorías de sociólogos clásicos como Émile Durkheim y Talcott Parsons cercaron el concepto de la socialización en cuyo proceso es clave la figura del niño. Pero con la obra de Berger y Luckmann el papel otorgado en la actualidad a la infancia se puede leer directamente en su disquisición teórica de la socialización.

¿Cuál es la infancia que socialmente estamos construyendo hoy? No es una pregunta exclusiva de mi especial interés, es una inquietud que a diario circula en distintos espacios sociales e institucionales como la escuela, específicamente de los maestros. En las líneas que siguen se revisa brevemente, primero, la noción de infancia que subyace en la teoría sociológica clásica y la inherente a la teoría del proceso de socialización del autor que guía este trabajo. Posteriormente se exponen, de modo sucinto, debates contemporáneos de autores como Jacques Donzelot, María Victoria Alzate, Michel Foucault, Valeria Llobet, Marieta Quintero, Sara Victoria Alvarado y Camilo Bácares, acerca del lugar de la infancia en la construcción histórica, social y política de sus derechos, en interacción con los diálogos sostenidos con los maestros que apoyaron este trabajo. Finalmente, procuro aportar algunas reflexiones en torno a los nuevos problemas revelados ante la cuestión del niño del interés superior como una realidad social en construcción.

Las perspectivas estructuralista y funcionalista se refieren a un sujeto de la infancia determinado por estructuras o sistemas económicos, sociales, históricos y culturales, que aún sin la existencia de un claro concepto de la infancia, permiten abstraer la noción de niño que le subyace. Para la teoría de la educación de Émile Durkheim (2000), el niño es un ser incompleto que, hallándose en estado de naturaleza, nace desprovisto de las cualidades que lo pueden hacer social. Para el sociólogo francés la infancia es un período de transición hacia la vida adulta en el que los niños son sujetos pasivos depositarios de cultura, y la educación es un proceso ejercido por los adultos; y es a partir del proceso de socialización, impartida principalmente por la familia y la institución educativa, como el nuevo individuo puede llevar una vida moral y social una vez se le provea de dichos contenidos.

Para Talcott Parsons (1966), por su parte, el niño es un sujeto susceptible de ser moldeado a través de la estructura adulta. La plasticidad como característica de la infancia es el elemento dinámico que permite el moldeamiento de su conducta, que, a su vez, le confiere

cierta participación en el proceso. Y es a través de la socialización dentro del sistema social, del sistema cultural y del sistema de la personalidad, como se genera la identidad del individuo, al establecer pautas de comportamiento dirigidas a la integración social con la conducta esperada. El individuo llega a participar de este proceso a través de la introyección de normas y valores y de las categorías status-rol de los diferentes sistemas; un proceso exitoso, así, de la socialización, lo integraría funcionalmente en el sistema social, el sistema cultural y el sistema de la personalidad.

Con su capacidad de aprendizaje imitativo y la maleabilidad de su conducta, se espera que el niño se integre a la sociedad de forma adecuada; en caso contrario, se verá abocado a nuevos procesos de socialización. La idea de Parsons de que todos los sistemas sociales tienden a la armonía y a la integración, no contempla la posibilidad de que un niño no interiorice las expectativas de roles impartidas por los sistemas a través de las instituciones. Su capacidad de incidencia se ve limitada, porque aquí los niños no tienen cómo eludir el orden de lo esperado, y siempre vendrán mecanismos a corregir y perfeccionar su función; procesos de resocialización que para Parsons pueden moldear nuevamente su conducta desviada.

Dichas concepciones reflejan un modo clásico y tradicional de concebir y tratar a los niños y constituyen un entramado disciplinar y epistemológico en el que históricamente ha corrido la categoría de infancia. Es el niño incompleto, inmaduro, pasivo, determinado culturalmente, que no refleja a un sujeto activo sino a un ser pasivo que no tiene nada que aportar al mundo de la vida social, y que no tiene un presente sino un futuro como ser social.

Volviendo a Berger y Luckmann, se entiende al niño como el producto de la construcción de un mundo de vida, del mundo de infancia particularmente construido, de un mundo de significados que lo determinan a partir de su experiencia en el escenario de la vida cotidiana. Sin embargo, si la realidad social es construida por los sentidos dados por los sujetos, no sólo por los adultos, el niño es también creador de esa realidad social. La sociedad, como realidad objetiva, es un producto humano; y en la sociedad como realidad subjetiva el hombre es una producción social. Esta tesis de los autores conduce a las reflexiones del presente trabajo, tal como Berger y Luckmann sostienen, que un niño no sólo internaliza y externaliza significados objetivos, sino que también

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

los construye, esto es, crea y recrea la sociedad y el mundo compartido con otros, aunque le preexistan.

En la obra que aquí convoca, Berger y Luckmann realizan una exposición general y sistemática acerca del papel del conocimiento en la sociedad, desde la cual sostienen que “la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad”; pero ¿cómo se construye esa realidad? La sociología del conocimiento se ocupa, precisamente, de esta cuestión, de todo lo que se considera *conocimiento* en la sociedad. Debe, entonces, ocuparse de lo que la gente conoce como realidad, conocimiento del sentido común, pues lo científico no agota lo que es *real*. Y es, puntualmente, como lo plantean estos autores: el conocimiento del sentido común, de la vida cotidiana, “constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (2001:31).

Lo que aquí se propone pensar sigue el modelo analítico de los autores, es decir, el reconocimiento de una dialéctica entre individuo y sociedad, entre *las realidades estructurales y la empresa humana*, como ellos mismos lo denominan, para construir la realidad en la historia, para construir el ser social. En otras palabras, la reflexión sociológica que aquí se aborda, hace de la realidad interpretada por los hombres su objeto de estudio; esto es, el caso aquí abordado, los sentidos otorgados a la vivencia objetiva y subjetiva del principio jurídico contemporáneo del interés superior del niño en las escuelas³.

A esa relación dialéctica entre el hombre y el mundo social le corresponden tres momentos: 1) la sociedad es un producto humano (externalización), 2) la sociedad es una realidad objetiva (objetivación) y 3) el hombre es un producto social (internalización). Por su misma dialéctica, no están separados, sino que hacen parte, simultáneamente del mundo de la vida cotidiana y, por tanto, de la construcción social de la realidad. Significa, entonces, que la sociedad existe como realidad, tanto objetiva como subjetiva; de aquí que los autores consideren necesario, para cualquier comprensión teórica adecuada de la sociedad, abarcar dichos aspectos.

3 Metodológicamente el ejercicio se desarrolló con 15 maestros de diferentes grados de Básica Primaria de 5 escuelas públicas de la ciudad de Medellín, entre septiembre y diciembre de 2015. Se hicieron entrevistas informales con el objetivo de explorar los significados otorgados a la experiencia de la aplicación práctica del principio del Interés Superior del Niño en las escuelas, el cual se encuentra contemplado en la Ley de Infancia y Adolescencia en Colombia, Ley 1098 de 2006.

Para dar comprensión a los tres momentos mencionados, los autores dividen su exposición en tres grandes temas: los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva. El resto del presente ensayo se centra en el último tema, teniendo en cuenta que para su comprensión, también se debieron abordar los otros dos. Expuesto de este modo, en primer lugar, se realiza un recorrido contextual por el tema motivo de esta reflexión, *el interés superior del niño*, como realidad objetiva y producto social humano para con ello ir entretejiendo los argumentos que conducen a la pregunta por la infancia producida en esta dialéctica de la construcción social de la realidad, en cuyo proceso emerge la inquietud por la dimensión subjetiva en el niño y cómo entenderla.

Infancia y derechos

La emergencia de la familia moderna se constituye en un elemento esencial en la transformación de la concepción del niño, puesto que configura nuevos modos de relación que impactan sobre dicha concepción. A partir de ésta, se abren nuevas perspectivas que permiten hacer cuestionamientos sobre lo que las distintas concepciones modernas, desde diversas disciplinas, han planteado sobre la infancia.

De una infancia *invisible*, que se mueve libre y autónomamente, confundándose entre los adultos de los siglos XVI y XVII y que sólo se diferencia por su tamaño o edad, se transita a la infancia del siglo XVIII que precisa de los cuidados y el amor de la familia; un sentimiento que surge como precepto moral de la Modernidad y que concibe nuevas y distintas formas de tratar a los niños, vistos ahora como tiernos, inocentes, inmaduros y necesitados de protección. Una construcción social a la que en el siglo XVIII Rousseau aportó con su discurso pedagógico de la educación.

De acuerdo con el estudio de Jacques Donzelot, *La policía de las familias*, se debía proteger a los niños de los peligros de la inmoralidad de las calles, de la insalubridad, del trabajo, de los brotes de revuelta de la Francia de la época. La familia occidental se torna responsable de los cuidados y del comportamiento de los niños, y la mujer es la principal figura social encargada de ello (1990). Cambios que surgen a la par con las transformaciones políticas y económicas del siglo XVIII, enmarcadas en la configuración de fenómenos como Estado/nación, democra-

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

cia/capitalismo. En ese contexto, se hace más fuerte el control de los más jóvenes y pequeños.

Los trabajos de Aries (1987) a DeMause (1991)⁴, hasta otros historiadores más contemporáneos como Jacques Donzelot (1990), y filósofos como Michel Foucault (2000), permiten acercarnos a las modernas concepciones de infancia y a su análisis, en palabras de María Victoria Alzate en cuanto institución social. Para Alzate, dos aproximaciones al mundo de los niños pueden verse como los referentes sobre los cuales permanecen sus actuales representaciones, una que se configura a partir del siglo XVI con la obra de humanistas y moralistas y otra que data del siglo XVIII con Rousseau (2003).

Entre los mencionados historiadores, particularmente Dozelot, señala la influencia que progresivamente fue teniendo el nuevo sentimiento de la infancia sobre asuntos como la “disminución de la mortalidad infantil, las prácticas contraceptivas sobre todo en las clases altas”, pero también sobre el restablecimiento del orden y la previsión de la sedición a través del control médico y los discursos higienistas que dieron paso a una nueva forma de relación en la institución familiar, así como el tratamiento dado a la infancia con la educación obligatoria en las escuelas, que obedeció a un movimiento de normalización de la relación adulto/niño. (1990:47)

Michel Foucault dice más al respecto, como puede verse en los párrafos siguientes. Un interés político y económico que se descubre en la supervivencia del niño sustituyó el aparato laxo de la familia relacional, por uno limitado y vigilante, exigiendo de este nuevas formas de relaciones y producción, que además evitara su muerte precoz. El cuestionamiento de los padres y su relación con los hijos en el espacio familiar, significó, a su vez, una adjudicación social de las nuevas funciones y roles otorgados a la familia, bajo determinados fenómenos.

Cabe mostrar, como un caso particular, que a partir de entonces la masturbación infantil, entre otros fenómenos, contribuyeron a caracterizar al niño en los términos actuales. Para Foucault, el niño masturbador es una figura que emerge a fines del siglo XVIII dentro del seno familiar y trajo consigo una característica a tener en cuenta: su univer-

4 Para ampliar, véase: Phillipe Áries (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurús, y DeMause (1991) *La evolución de la infancia. Historia de la infancia (15-92)*. deMause, LL (editora). Madrid: Alianza Universidad.

salidad. Y fue esta universalidad lo que produjo un cambio en el saber y en las técnicas pedagógicas de ese siglo.

La campaña antimasturbatoria que se emprendió entonces definió diferentes aspectos que contribuyeron a la universalización del niño; de un lado, responsabilidad patológica del sujeto mismo frente a su propia enfermedad; es decir, el niño sería el responsable de toda su vida, de sus enfermedades, e incluso de su muerte; de otro, la culpabilidad del adulto, pues la masturbación en el niño no era de su naturaleza, era el adulto quien no controlaba ni vigilaba las conductas de sus hijos y que dejaba extraños a su cuidado –criados, familia extensa, etcétera–, quienes pudieron haberlo incitado a realizar esas prácticas masturbatorias. Y un tercer aspecto importante que menciona Foucault radica en el cuestionamiento de los padres y su relación con los hijos en el espacio familiar, en cómo toda la trama de dicha campaña antimasturbatoria lo que hace es exigirle a la familia un cambio en sus dinámicas y encomendarle una tarea muy específica de controlar, entre otras muchas conductas, la sexualidad de los niños. La formación de la familia restringida emerge así desde el control parental, hace de la masturbación del niño una enfermedad como una práctica universal peligrosa que hay que vigilar, y la conecta con un poder y un saber médico que se impone y extiende a las nuevas familias (Foucault 2000: 227-230).

Así, “las figuras de la infancia se ven cada vez más atravesadas en la actualidad por códigos psicológicos y pedagógicos herederos” (Alzate 2003:51). La visión rousseauiana del niño y su estatus de minoría, de acuerdo con esta misma autora, en gran medida sigue vigente en la actualidad. La naturalización de cualidades infantiles y el desarrollo en estadios y períodos lógicos ha “...encarnado en una especie de niño universal que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas didácticos y controles” (Alzate 2003:52).

Prosiguiendo este análisis, se dirá que la infancia en Occidente, tal como se conoce hoy, es el producto de un largo proceso que se remonta al siglo XVIII y se extiende hasta la actualidad, taxativamente, con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante, CIDN). A partir de entonces, la infancia comienza a ser categoría sociopolítica determinada por acuerdos socioculturales internacionales que hablan de una niñez social y culturalmente construida, de una época, de un espacio y de un sistema socio-económico particular; pese a

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

haber sido ratificada por ciento noventa y un países, su aplicación universal no se ha desarrollado sin dilemas (Marre 2013:18).

En este orden de ideas, la CIDN, como texto jurídico y político, puede observarse también como un compendio del proceso socio-histórico de las modernas concepciones de la infancia; en otras palabras, como el texto que viene a institucionalizar los discursos producidos sobre la infancia a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, reconociéndolo, por supuesto, como un avance significativo en materia de derechos y tratamiento de los niños. Varios estudiosos del tema, entre ellos, Valeria Llobet (2011), Marieta Quintero (2013), Sara Victoria Alvarado (2013). Villalba (2010), coinciden en señalar su carácter problemático.

De carácter universalista, sus contenidos, para los países que la han firmado –entre ellos Colombia–, se erigen como estándares y modelo para cualquier cuestión que atañe al tratamiento y concepción de los niños. Como ley y pacto político internacional los reconoce como sujetos de derechos; sus principios son tutelares de la protección, de la garantía y del cumplimiento de los derechos establecidos. Son universales, indivisibles e interdependientes, lo que indica que todos los niños, sin excepción alguna, deben ser tratados de la misma manera en todos los países firmantes. Ningún derecho está por encima de otro o es de mayor importancia.

A estos se suman otros cuatro principios específicos, como principios generales, y son la guía para la implementación de los demás derechos contenidos en la Convención: la no discriminación (artículo 2); el interés superior (artículo 3); derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6); derecho de participación y ser escuchado (artículo 12).

Nuevas leyes para los Estados firmantes se convirtieron en el referente de todas las decisiones estatales concernientes a la infancia. En Colombia el Código de la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, se deriva de la Convención. En su contenido se refleja el tratado político y jurídico internacional al que se comprometió. En uno y otro tratado se entiende por ‘niño’ ‘todo ser menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya antes alcanzado la mayoría de edad’. Es definido así por su falta de madurez física y mental; necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Nadie cuestiona el significativo lugar que ocupan hoy los niños como sujetos de derechos; no obstante es necesario, para este trabajo, comprender los sujetos que se producen en el marco de sus principios reguladores y, por tanto, orientadores de su comportamiento; es decir, el niño como un producto social humano de este lenguaje compartido. Como se ve, los cambios en su tratamiento condujeron a la institucionalización de un código político y jurídico, pero también al establecimiento de la infancia como una institución de la Modernidad, una infancia universal. La escuela, la familia fungen como las instituciones encargadas de ser las socializadoras directas del código, desde su conocimiento y aplicación.

Dicho con Berger y Luckmann, como realidad objetiva y subjetiva, la sociedad se construye sobre la base de un conocimiento especializado y compartido sobre lo que es un niño y cómo interactuar con él. Desde la externalización y objetivación se crean nuevos hábitos y conocimientos tipificadores de la conducta que legitiman los procesos institucionalizantes de los derechos aquí aludidos, normas objetivadas y externalizadas en un proceso de socialización de «realidad subjetiva» que conserva y que también transforma la realidad.

El interés superior del niño, realidad objetivada, externalizada y subjetivada

Del sentido común de maestros con los que se ha conversado sobre este tema, se derivan nociones de ese conocimiento compartido y vivido cotidianamente en las instituciones educativas, al interior de las aulas; un sentido común construido a partir del reconocimiento y aplicación de la ley, imperativos que se aplican en la escuela y que vienen del pensamiento especializado de la infancia, construido social e históricamente. Entonces, tres momentos dialécticos de la realidad social pueden leerse así: la sociedad es un producto humano, la sociedad es una realidad objetiva y el hombre es un producto social.

La reflexión surge a partir de uno de los principios más resaltados de la CIDN, el principio del interés superior, así como de la reflexión en torno a la Ley 1098 de 2006, esto es, Ley de Infancia y Adolescencia (en Colombia). Valga aclarar que no se encuentra en la Ley una definición clara sobre el principio, pero de acuerdo con las directrices del Alto Co-

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

misionado de las Naciones Unidas para los Refugiados este principio “debe ser la consideración primordial para todas las demás acciones que afecten al niño, sean emprendidas por instituciones de bienestar social, tanto públicas como privadas, tribunales de justicia, autoridades administrativas o los órganos legislativos” (ACNUR 2008, artículo 3:15).

En esta línea, un principio es, de acuerdo con el sociólogo Camilo Bácares Jara (2012), “una regla en la que todos confían, libre de discusiones sobre su validez e importancia. Un principio, por lo general es perenne y aplicable en toda situación; pauta un modo de vida en relación a algo o alguien” (Bácares 2012:102). Es también, siguiendo al autor, un imperativo ético que para el caso de los derechos de los niños, evita el malogramiento de la dignidad humana, es decir, la negación de uno o todos los derechos. Su consideración como principio rector y garantista implica que ninguna autoridad pública o privada puede *pasarles por encima* o dejarlos de lado. Significa también que en toda situación que los afecte priman los derechos de los niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA); por encima de cualquier persona, en sus términos, “estamos ante una mirada privativa de los derechos, que pone en un pedestal al NNA frente a las demás personas en sus distintas etapas de vida: juventud, adultez, vejez” (Bacaré 2012:106).

Son la Escuela y la Familia las instituciones donde se habitualizan los imperativos de la Convención; pero, la primera es quizá la institución donde más se habla de derechos de los niños, en virtud de lo cual está llamada a la permanente tipificación de acciones habitualizadas, por la acción recíproca y constante entre maestros y alumnos, y por medio del nuevo repertorio de palabras que hacen ya parte de su cotidianidad: derechos de los niños, ley, interés superior, prevalencia, protección. En concreto, es el lenguaje de los derechos la forma de construir la relación pedagógica y social en el aula, por cuanto los parámetros están perfectamente dispuestos para tipificar, tanto a los actores individuales, como a las acciones individuales de unos y otros. Los maestros, por su parte, deben seguir una ley, actuar de acuerdo con esos principios, tratar al niño tal como establecen las normas de protección a la infancia.

Para aquellos maestros que compartieron este ejercicio, la institución educativa siempre está aludiendo la Ley de Infancia y Adolescencia, igual que el principio del interés superior, y, sea dicho, no poseen un conocimiento pleno en torno a estos temas. Esto es lo que a la letra ilustra uno de ellos:

Los niños tienen muy claro los derechos, tienen claro que hay instituciones que los protegen, tienen claro cómo el padre de familia los debe tratar, y pareciera que abusan de eso; ellos dicen: “es mi derecho”, “yo tengo derecho a”, son las expresiones constantes de los niños ante la autoridad del maestro. Siempre hablamos de derechos en el aula y constantemente hay que acudir a la ley, a los mecanismos de defensa y protección de derechos, a la Policía de Infancia y Adolescencia para que dirima situaciones conflictivas de los niños, comportamientos que vulneran a los mismos niños, pero siempre terminan siendo protegidos aun con las conductas que les hace daño a ellos mismos o a otros. Las autoridades de protección a la infancia dicen que son una prenda jurídica y como tal tenemos que ser responsables con ellos. Son cosificados, son una cosa jurídica, una cosa que hay que cuidar, cuando el niño entra en la escuela es una prenda jurídica que hay que cuidar, también hay que cuidarse de que no nos sancionen o nos castiguen duramente, ¿quién protege a los maestros de los desmanes de los niños? El niño del interés superior es el niño rey: “todo lo puedo hacer y usted tiene que protegerme y dejar que haga”. Así lo han entendido los niños, eso es lo que dicen, “los maestros nos sentimos presionados, amenazados, no podemos ponernos serios, sino ellos dicen: “usted no me puede mirar así”. (Entrevista personal, maestro A, noviembre 7 de 2015).

Así, el lenguaje en el que se circunscribe el nuevo vocabulario de promoción y protección de los derechos, es un lenguaje vivido permanentemente en acciones habitualizadas y compartidas por todos los integrantes de la escuela. «El interés superior del niño» es la perfección de la objetivación de la realidad socialmente construida en torno a la infancia; su lenguaje se ha institucionalizado como mundo objetivo y el “mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí” (Berger y Luckmann 2001:83).

Según los relatos de los maestros, los niños no sólo defienden sus derechos, sino que le atribuyen interpretaciones individuales que van en contravía del orden institucional; priman sus intentos individuales de comportarse sin el acatamiento de las normas de la institución; en otras palabras, las prioridades institucionales de la escuela se desvanecen,

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

no hay autoridad del maestro, no hay cumplimiento de reglamentos, el comportamiento que se institucionaliza es el de que “hagan lo que hagan los niños, nosotros no podemos hacer nada” (Entrevista personal, maestro E, enero 26 de 2010).

Según la explicación de Berger y Luckmann “cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (2001:85); pero ¿qué es lo que en este caso se vuelve previsible y controlable? A la socialización del principio del interés superior parece escapársele algo de las manos. Se ha logrado su socialización, pero ¿dónde reside su eficacia? Es cierto que “La lógica no reside en las instituciones y sus funcionalidades externas, sino en la manera como éstas son tratadas” (2001:87), cuando se reflexiona sobre ellas el maestro entonces dimita de su rol de autoridad, bien por la vía del silenciamiento o la indiferencia, o bien por la decisión de ser más amigo que maestro. Es ese el conocimiento preteórico que todos comparten en la escuela: *los niños tienen derecho a todo*. Es lo que se ha grabado en la conciencia del individuo, de los niños, de los maestros; son los significados que construyen a partir de dicho principio.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿cuál es la realidad socialmente construida desde *el interés superior del niño*? Se asume la perspectiva de Berger y Luckmann como un modelo analítico para pensar esta cuestión. No hay que discutir las distintas infancias o individuos que se producen también en el proceso de socialización, pero sí se resalta la existencia de un sujeto que construye una realidad a partir del lenguaje, de las categorías de los derechos. Aquí no se está tan solo ante un conocimiento institucionalizado que construye una sociedad protectora de la infancia, y una infancia por demás *inmadura e incapaz*; también se está ante un niño que construye esa realidad y se construye a sí mismo.

Los derechos y el interés superior se repiten hoy día por doquier, son pues palabras que se nombran donde quiera que haya un niño. Se comprende, a partir de lo expuesto por los autores de esta teoría, que si el individuo es una construcción social, cuestión de objetivación y subjetivación, también aplica a la construcción del yo.

La infancia contemporánea como construcción social ha sido un hecho histórico y, se habla entonces de la existencia de variadas y distintas infancias atravesadas por la estructura social, política, económica y cultural que las crea y las ubica en una posición específica. Y aunque la reflexión no se detiene en todos los períodos o infancias producidos

en la historia, es claro que la infancia es una categoría construida y distinta a la que otrora nacía en otras épocas y culturas. Como categoría sociopolítica de la modernidad, fue, ha sido, y sigue siendo producto social de las tensiones entre lo público y lo privado, de la pregunta por cómo entenderlos, cómo tratarlos y cómo concebirlos: adultos futuros, sujetos del presente, inocentes, víctimas y tiernos, o capaces de construir su propia realidad, de subjetivar e internalizar el mundo que les rodea y actuar sobre él, sobre esa construcción.

Con la infancia del interés superior es posible afirmar que la sociedad asiste actualmente a un cambio social, dado por interpretaciones subjetivas del mundo objetivado que se externalizan de un modo no previsto, haciendo posible el surgimiento de una nueva infancia en el tiempo de hoy. Para los maestros,

el niño está muy informado frente a sus derechos pero no frente a sus deberes, cuando se les llama la atención ellos dicen que son menores de edad, es más ellos consumen drogas en la puerta de la escuela, o la venden en la institución, se les informa a la policía y ellos van y los revisan y de una vez dicen que ellos son menores de edad que no les pueden hacer nada, e incluso la policía no puede hacer nada porque para ellos proceder tienen que llevar Policía de Infancia y Adolescencia y seguir una *tramitomanía*⁵ solicitando a Secretaría de Educación que autoricen que la policía de infancia vaya y haga la inspección aunque sepamos quienes son, no podemos hacer nada, y ellos lo amenazan a uno, “yo soy menor de edad, tengo derecho a la educación usted no puede hacer nada contra mí”; desafían, insultan y no tenés [sic] derecho a nada. Uno se siente indefenso, te manotean, te maltratan y siempre enarbolan su derecho a la educación y que son menores edad. Entonces a nosotros nos pasa lo contrario de la Constitución, somos culpables hasta en tanto no se demuestre lo contrario. Nos da miedo hacer cumplir las normas de la institución, los niños saben de memoria sus derechos y se instan entre sí a no dejarse aplicar determinados procedimientos porque son niños,

5 Con este término el maestro quiere indicar el proceso que se sigue en la línea de atención a la infancia en situaciones como la descrita: Enviar solicitud a secretaria de Educación, entidad que pide la revisión del caso a Defensoría del Pueblo y Procuraduría para poder hacer la intervención y autorizar a Policía de Infancia y Adolescencia la visita de control a la institución.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

entonces el maestro se siente indefenso, no víctima, sino como alguien temeroso de hacer cumplir la norma porque siente que ese derecho del menor está por encima de la misma lógica de la escuela o del mismo sentido común que tiene para la sociedad cumplir unas normas. Entonces el maestro no las hace cumplir para no crearse problemas y se lo soportan, tampoco hay un proceso pedagógico de verdad por miedo a los muchachos. (Entrevista personal, Maestro B, enero 27 de 2016).

Desde su paso por la socialización, que los autores denominan socialización primaria, el lenguaje es el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización, es el medio principal por el cual la realidad objetiva se traduce fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa; del mismo modo que se traduce la realidad subjetiva en objetiva; pero dicen Berger y Luckmann que esta relación dialéctica es asimétrica: “Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, (...) siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización (...). La biografía subjetiva no es totalmente social” (2001:170). Justamente su protección, tal como establece la ley, no es exactamente lo que los niños de hoy han venido únicamente a subjetivar. Al menos, eso es lo que interpretan los maestros con los significados atribuidos por ellos al interés superior, con la forma de producir ciertos comportamientos.

El niño ha aprendido sus derechos, ha aprendido que él está por encima de los demás, eso también dicen los derechos, eso es lo que han venido a externalizar:

Para los maestros, la infancia que se está construyendo es preocupante. Son muchachos que están creciendo sin límites, sin límites claros de hasta dónde pueden llegar; los traspasan con gran facilidad. Entre el adulto, los derechos y los niños nos vemos precisados a imponer los límites, pero por la razón no lo entienden. Las leyes los han hecho acreedores de un saber que no saben manejar; un poder que los desborda y se sienten los reyes y amos del mundo. A uno le toca aguantarse esos muchachos, porque con los padres no se puede hacer nada. Lo que podamos hacer por él es ganancia, porque no tiene familia, acompañamiento; sus padres no preguntan nunca por él, no van por calificacio-

nes ni con la amenaza de los organismos; pero ellos sí nos amenazan. Son niños con muchas capacidades y creativos, materia prima de primera calidad, pero quienes los amasamos no sabemos qué hacer con ellos, los estamos dejando perder. La escuela no sabe qué hacer con esos niños porque nuestras escuelas tampoco han cambiado, porque nuestra escuela no se ha adecuado a las nuevas generaciones, y no tiene claro para dónde va. Nuestros proyectos dicen formar en el conocimiento integral, seres humanos integrales pero no tenemos claro qué es eso de formación integral. Y no tenemos proyecto frente a estas nuevas generaciones. El papel del maestro se ha venido desdibujando a través de leyes del mismo Estado, porque todas las leyes terminan favoreciendo al estudiante y el maestro no sabe cómo proceder; entonces lo más fácil es dejar, dejar que hagan, que estén ahí, que pase el tiempo, que ellos terminen aburriéndose y que el sistema los termine sacando, o que se los gane la calle. La escuela tiene que pensar qué hacer con estos estudiantes que tienen tantas dificultades, que están tan abandonados por sus familias, pensar en que a la escuela se va a aprender a convivir y a aprender otras cosas más que matemáticas: respeto, solidaridad, parecen palabras pasadas de moda, pero son fundantes de la sociedad. La escuela tiene que seguir trabajando en eso; la escuela no puede seguir así y los niños tampoco. (Entrevista personal, Maestro C, octubre 16 de 2015).

No se trata aquí de cuestionar un texto como la Convención, y su espíritu inspirador de crear sociedades más humanas y justas para los niños. Sin embargo, varios estudiosos del tema (Alvarado *et al.*, 2013) coinciden en señalar su carácter problemático dadas sus pretensiones de universalidad, ya que con ello se invisibilizan aspectos particulares de la cultura, la historicidad de los niños y sus lugares de pertenencia. Este principio ilustra una paradójica situación de la infancia, según la cual una mayor *protección* implica, también, una mayor invisibilidad y silenciamiento así como una apropiación y/o el secuestro de la voz de los niños y niñas por parte de las personas adultas que les protegen, interpretan y hablan por ellos y ellas (Marre 2013:18), en especial porque los niños, tal parece ser, hoy son más un objeto jurídico que un individuo, un niño, una persona.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Al respecto, Llobet ha puesto de manifiesto cómo los saberes *psi*, al ser una base epistemológica de las concepciones de infancia, se constituye en el eje articulador de matrices interpretativas, junto al eje de derechos, concibiendo los problemas de la infancia como traumas del presente, como causantes de la temporalidad futura y estructurantes del sujeto infantil: “De este modo, se extrae al sujeto de su propia historicidad, se lo extrae de los vínculos actuales, los aprendizajes y las posibilidades de transformación (...)” (Llobet 2011:452). Desde esa perspectiva, es el lenguaje de los derechos el que ha planteado la relación social, el mundo de los niños en el mundo de hoy.

Los problemas que aquí se observan con Llobet, a partir de las modernas concepciones de infancia determinadas por la CIDN, se relacionan con dicha base epistemológica en los saberes *psi*, que supone al niño en abstracto, *niño-sujeto-de-derechos*, y su tratamiento de acuerdo con el tipo de problemática. Saberes de la psicología, la pediatría, la pedagogía, el derecho y el trabajo social han constituido una idea de normalidad hacia la cual dirigir una infancia psicologizada y psicopatologizada, despolitizando, así, la ley por el saber *psi*. Estos saberes vinculados a la institucionalización de los discursos de los derechos han ofrecido salidas al *delito* cometido por niños/as, en esquemas explicativos de deprivación subjetiva, la producción de un sujeto de ley y como síntoma asociado a la pobreza o desamparo del Estado (Llobet 2013:223).

La escuela es el *submundo* institucional en el que el niño asume un rol específico y distinto al que porta en la familia; allí aprende otro vocabulario, se mueve en otro lenguaje, y como dicen Berger y Luckmann: “lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (1968:175), son realidades parciales, pero en lo que respecta a los derechos, es la misma cotidianidad que ha sido construida en el grueso de la sociedad. Los aprendizajes internalizados corresponden al contexto institucional; el rol es asumido con un alto grado de anonimato, no pertenece a él, sino a la sociedad.

Y es en esta socialización secundaria que se refuerza lo ya objetivado como realidad social. La tipificación del niño con derechos es robustecido por las técnicas pedagógicas que aplican los maestros; en este caso, para enseñar y educar en los derechos de los niños y hacer vivir el mundo del interés superior, el interés de todos los individuos involucrados en la educación de los niños, y, en este caso, los de la escuela, no les

falta motivaciones para socializar a los niños en el nuevo conocimiento de ellos.

Tal como dicen los autores, “cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (2001:181). Esa es la correspondencia con la sociedad objetivada de los derechos, de la prevalencia del niño donde quiera que se encuentre e interactúe socialmente. La continuidad está dada de manera consciente, intencional. No es extraño, entonces, pensar que el principio del interés superior es la realidad socialmente externalizada que construye a los niños de nuestros contextos como haciendo parte de cambios sociales.

Ya lo dijeron Berger y Luckmann: “la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización” (2001:187). El interés superior del niño se hace vida y mundo para todos los que interactuamos con él, en un proceso social que “se mantiene en la conciencia por procesos sociales” (2001:187) de la escuela, de la familia; en últimas, de esa realidad objetivada, externalizada, internalizada y socialmente definida de los significados atribuidos a la infancia.

Se trata de una realidad sostenida, creada y recreada por el lenguaje, por el diálogo de los derechos entre maestros y estudiantes; no definida exactamente por las palabras o la cantidad de las veces que se use el vocabulario de los derechos, sino por la objetivación de los significados establecidos como realidad social dentro y fuera de la escuela; y es con su conversación con los eventos cotidianos del mundo social como se mantiene y legítima, también, como realidad subjetiva. Su fuerza generadora de realidad se da en el mismo hecho de la objetivación lingüística. Al establecer este orden, el lenguaje *realiza* un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo.

Se admite, entonces, que no hay sólo una realidad social objetivada con la institucionalización del principio del interés superior; que ésta no sólo es un producto social teórico, sino que tanto su contenido como el tipo de socialización que allí se produce tiene consecuencias socio-estructurales que aún no alcanzan a cuestionar a todos. Ya lo advirtieron Berger y Luckmann: “Por una variedad de razones biográficas, el niño puede hacer una ‘elección equivocada’ ” (2001:210). Sin embargo, aquí no se está afirmando que dichas reacciones sean puramente individua-

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

les o psicológicas, son también sociales. Quizá no sea tan simple observar a los niños del interés superior asumiendo interpretaciones y externalizando significados que vayan en contravía de su misma protección, del espíritu de la Convención. Pero lo que dicen los maestros de escuela sobre lo que externalizan los niños a partir de sus significados contruidos desde el lenguaje del interés superior, es una realidad inquietante que se externaliza y objetiva ampliamente. Más allá de lo individual, de sus efectos biológicos o psicológicos, el niño es una identidad producida socialmente, de eso se ocupó este trabajo, de los significados contruidos en torno al niño del interés superior, un conocimiento relevante para esta sociedad. Los derechos no son sólo derechos o cuerpo jurídico instituido; es también la manera como en un proceso histórico se ha definido a la infancia y los imperativos de cómo nos relacionamos con ella. No sólo determinan la protección de la vida de los niños, sino su vida social, la sociedad misma, el mundo objetivado.

La infancia que se construye desde aquí, tal vez no la tengamos clara ahora; dará cuenta de ella su proceso de internalización, externalización y objetivación, cuando la reflexión surja de esa misma construcción en la sociedad contemporánea; es posible que así sea con las transformaciones mismas de la escuelas que será producida por todos los individuos mismos. La infancia no es algo estático, nuevos niños, nuevos sujetos emergen de esta realidad, no es ni siquiera la misma de hace apenas unos veinticinco años antes de la Convención.

El tipo de conocimiento relevante para una sociedad produce un hombre en particular. Con la llegada del *niño del interés superior* llega la distribución social de este conocimiento a todas las instituciones sociales. Es un principio general que ya hace parte del sentido común objetivado y elevado al nivel de significado, relativamente autónomo. Cuando esto sucede tiene la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo. Esa es la dialéctica de la construcción social de la realidad: la relación entre el conocimiento producido en el mundo de la vida cotidiana de los individuos –los significados atribuidos al niño del interés superior– y su base social –el conocimiento socialmente compartido, objetivado, de los niños–. Vale decir, con Berger y Luckmann, el conocimiento es un producto social y un factor de cambio social (2001:113-114).

Sobre la base de un principio jurídico, se pautan los comportamientos y el lenguaje en que debe discurrir la socialización en la institución

educativa. También la infancia de hoy se ha construido como un objeto perfeccionado jurídicamente, y el significado de niño como *prenda jurídica* hace pensar en la construcción de un orden institucional que va siendo aprehendido como facticidad no humana. Para este trabajo, el sujeto de la modernidad y razón kantiana, definido así por ideales de perfección, cosificado, objetivado, situado en la base de la sociedad racional jurisdicada, deviene en sujeto vacío, sin historia, y aboca a pensar el sujeto de la infancia desde su naturaleza conflictiva, vital y compleja para pensar también otras maneras de organización de la vida en común; es decir, “nos abocan a la emergencia de la enteridad y de la pluralidad como superaciones de la separación, el substancialismo y el ideal de perfección del sujeto y de la sociedad en el ideario cartesiano y kantiano” (Alvarado 2008:27).

Los planteamientos expuestos, así como los sentimientos expresados por los diferentes maestros que aquí dialogaron, enseñan una cuestión social de nuevos sentimientos de la infancia, quizá inadvertidos para la misma Convención, para los especializados en dicho conocimiento, para el lenguaje experto que ha definido el carácter de la infancia de este tiempo y las acciones que se promueven a su alrededor. La cuestión sugiere pensar al menos en sus alcances socio-estructurales, investigar lo construido subjetivamente, a su vez, externalizado y objetivado socialmente; superar la noción de niño como individuo inmaduro, incapaz, o vulnerable y juridizado. *El interés superior del niño* entraña, también, preocupaciones que no se discuten, pero ¿significa que al niño se le confiere una libertad, como ser de excepción, sin límites? ¿Significa otorgarle, forzosamente, la razón? Es palmaria la inquietud por una sociedad en la que el correlato de su construcción y de sus relaciones se halle exclusivamente en el derecho como norma jurídica.

La historia también dirá lo suyo de este proceso. Los significantes imponen una realidad. Ningún significante se construye como no sea históricamente, y da cuenta de la realidad socialmente construida. Tal como lo expresan Berger y Luckmann en su tesis, “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (2001:84). El reto expresado es, pues, crear otros significantes.

Referencias

- Alvarado, Sara *et al.* 2008. "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes". *Revista Argentina de Sociología* 6 (11): 19-43.
- Alvarado, Sara. *et al.* 2013. "Introducción". Pp. 27-32 en *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*, por V. Llobet (comp.). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Alzate, María V. 2003. *La infancia, concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Bácares J., Camilo. 2012. *Una aproximación hermenéutica a la convención sobre los derechos del Niño*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ACNUR. 2008. *Directrices para la determinación del interés superior del niño*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Sección de Igualdad de Género, Niños y Desarrollo Comunitario. Ginebra, Suiza: ONU.
- Donzelot, Jacques. 1990. *La policía de las Familias*. Valencia, España: Pre-textos.
- Durkheim, Emile. 2000. *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Foucault, Michel. 2000. *Los anormales: curso en el College de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, Valeria. 2013. La producción de la categoría «niño-sujeto-de-derechos» y el discurso PSI en las políticas sociales en Argentina. En: V. Llobet (Ccomp.) *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*, (pp. 209- 235). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Llobet, Valeria. 2011. "Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico". *Fractal, Revista de Psicología* 23 (3). Recuperado Mayo 19, 2015 (<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/725>)
- Marre, Diana. (2013). "De infancias, niños y niñas". Pp. 9-25 en *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*, por V. Llobet (comp.). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Parsons, Talcott. (1966). *El sistema social*. Madrid, España: Revista de Occidente.

Experiencia, arquitectura y sociología

David E. Builes M.¹

*Como lo expresó Sartre: para los romanos,
Cartago fue conquistada; para los cartagineses,
en cambio, Cartago fue esclavizada.*
Maurice Natanson

Resumen

A través de este artículo, se presenta una perspectiva sociológica para tratar el fenómeno de la experiencia de la arquitectura, en contraste con las propuestas de la teoría de la arquitectura para el tratamiento de tal problema. Al principio, se indica cuál ha sido el tratamiento que la teoría de la arquitectura le ha dado al fenómeno en cuestión. A continuación, se presentan algunas limitaciones derivadas de dicho tratamiento. Posteriormente, se muestra cómo se puede ampliar la perspectiva de tratamiento desde el punto de vista de una sociología fenomenológica, señalando las particularidades del origen de la perspectiva que conduce a la ampliación y finalmente pormenorizando la propuesta de exploración. Al hacerlo, se propone el uso de ciertas categorías desarrolladas por Alfred Schutz y “sistematizadas” por Peter Berger y Thomas Luckmann en *La construcción social de la realidad*.

Introducción

Mediante el siguiente texto, a modo de homenaje, se pretende mostrar que los desarrollos teórico-sociológicos de Peter Berger y Thomas Luckmann en su obra sobre *La construcción social de la realidad* (1966) mantienen vigencia para el desarrollo de investigaciones contemporáneas, particularmente con respecto de la ampliación y la tarea de precisar el concepto de experiencia de la arquitectura que ha desarrollado la teoría de la arquitectura, específicamente durante el siglo XX.

1 Sociólogo y Magíster en hábitat. Profesor Universidad de Manizales. Colombia. / dbuiles@umanizales.edu.co

Para ello, se ha construido un texto en tres grandes apartados, en los cuales se tratan los siguientes problemas: en primer lugar, se presenta una breve discusión acerca de las grandes líneas que ha seguido el desarrollo de la teoría de la arquitectura a través del siglo XX, particularmente en la segunda mitad de este y cierta limitación que impone esa teoría de la arquitectura al problema de la experiencia de la arquitectura: el sesgo ocularcentrista. En segundo lugar, se expone sucintamente el vínculo que la exploración del concepto de experiencia de la arquitectura ha tenido con la filosofía fenomenológica y se muestra cuáles son sus principales limitaciones. En tercer lugar, se exploran las posibilidades que ofrece la sociología fenomenológica para el estudio de la experiencia de la arquitectura, partiendo de algunas indicaciones que permiten ver la ubicación del trabajo de Berger y Luckmann en la escena del desarrollo de la sociología fenomenológica y posteriormente presentando las indicaciones que precisan cómo puede ser comprendido el problema de la experiencia de la arquitectura a partir de la perspectiva que ofrecen Berger y Luckmann en su obra *La construcción social de la realidad*.

1. Experiencia de la arquitectura para arquitectos

Actualmente, es poco probable que se dude de que una de las principales fallas de la teoría de la arquitectura contemporánea es el tratamiento que esta le ha dado al problema de la experiencia de la arquitectura. La cuestión puede advertirse en trabajos tan notables como *La génesis y superación del funcionalismo en arquitectura*, de Alberto Pérez-Gómez (1980) y en trabajos que si bien han sido menos grandilocuentes guardan una vasta importancia para el tema, tales como *The Eyes of the Skin²*, *A Phenomenological framework for describing architectural experience* y *La arquitectura como experiencia*, respectivamente: de Juhani Pallasmaa (1996), Christopher Tweed (2000) y Alberto Saldarriaga Roa (2002). Quizá, la razón más general que se pueda esgrimir a propósito de esto sea el hecho de que el problema ha sido tratado como un problema *para* arquitectos, en no pocos casos *por* arquitectos, con especial énfasis en el problema de la *experiencia visual*, lo cual ha empujado el asunto al

2 Algunos textos han sido citados en su primera edición y en otras ediciones posteriores, tal como este; lo cual tiene el propósito de que se note la amplitud internacional y temporal del debate sobre el problema que aquí se aborda. En las referencias se pueden hallar todas las ediciones citadas.

interior de un círculo de profesionales, los arquitectos, cuya formación los provee de un entrenamiento visual con cierta especificidad (cuestión ésta que todavía requiere indagaciones cuidadosas, si se espera conocerla con alguna profundidad (Tweed 1999)). A partir de los comentarios que propone Juhani Pallasmaa (2007:34) en el texto mencionado, se podría decir que en la cultura occidental, la visión ha sido considerada como el más noble de nuestros sentidos, luego no debe extrañar a nadie que la teoría de la arquitectura haya incorporado esta característica en sus puntos de vista. Particularmente, la teoría de la arquitectura del siglo XX.

Para llamar la atención sobre algunos trabajos significativos, se puede mencionar una serie de textos cruciales en la teoría de la arquitectura más reciente. *Saper vedere l'architettura* (1948), del célebre crítico e historiador de la arquitectura Bruno Zevi, trata el problema de la experiencia de la arquitectura como un problema de la experiencia del espacio (Saldarriaga 2002:40), de modo más exacto: del espacio interior. Como un problema acerca de *cómo ver* los edificios en términos de su espacio interior. Para ello, usa un punto de vista dinámico, a través del cual explora los efectos del movimiento sobre la perspectiva como un factor decisivo en este tipo de experiencia (Saldarriaga 2002:41). Claramente, identificar y especialmente representar efectos del movimiento sobre la perspectiva demanda un especialista con un ojo “bien” entrenado.

Como otro ejemplo significativo, es necesario mencionar el libro *Experiencing Architecture* (1959), de Steen Eiler Rasmussen. A través de su libro, el arquitecto danés enseña una serie de criterios con los cuales pretende hacer comprensible el instrumento que toca el arquitecto, para mostrar la amplitud de su registro y despertar los sentidos ante su música (Rasmussen 1999:6) –dicho en términos como los que él usaría–. “Sólidos y cavidades, escala y proporción, planos de color, efectos de textura y el ritmo como un elemento primario” (Tweed 2000:3) son cuestiones exploradas como parte de esta indagación. Aquí el problema de la experiencia de la arquitectura parece volverse un tema de ‘estar informado con una especificidad dada’, para *estar en condiciones de apreciar* la arquitectura. Ahora, aunque aquí se sugiere una ampliación de la experiencia a asuntos relacionados con el tacto, i. e., al estudiar el problema de efectos de textura, los mismos están aún mediados por el sentido de la vista, luego la vista todavía juega la función central en el problema de la experiencia de la arquitectura, además de que –como se acaba de indicar– se espera que cierta información específica la medie.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Christian Norberg-Schulz (1971), con una obra talvez tan difundida y aceptada como la de Rasmussen (1959), en el ámbito de la teoría de la arquitectura, añade una nueva característica en relación al problema de la experiencia de la arquitectura en un libro titulado *Existence, Space & Architecture*. En él, pese a que acepta la perspectiva que propone Rasmussen (1959) acerca del problema en cuestión, alude a la necesidad de no confundir una teoría de la experiencia de la arquitectura con una teoría de la arquitectura (Tweed 2000:4). A propósito de esto, el arquitecto y crítico noruego desarrolla un sistema de espacios en el cual el *espacio arquitectónico* juega un rol central, debido a que tal espacio –según dice– constituye un campo de expresión, un campo para el simbolismo, elemento de importancia cardinal en la arquitectura: cuál es el significado de la arquitectura para la gente (evidentemente *los arquitectos*) es la pregunta transversal a su indagación (Norberg-Schulz 1971:11). En esta idea, se puede hallar todavía un importante énfasis en la vista entrenada como medio para acercarse a la arquitectura, pues aprehender el significado de un edificio determinado requiere evaluar, por ejemplo, su composición volumétrica, tarea para la cual es prácticamente imprescindible *saber ver* la arquitectura desde un punto de vista específico.

Existe un interesante esfuerzo, relativamente reciente, por superar el excesivo énfasis en la vista a propósito de este asunto, desarrollado por Juhani Pallasmaa (2007), a través de un libro ya mencionado y que ha sido traducido al español como *Los ojos de la piel*. En él, mediante una referencia a un libro de Martin Jay (1994), titulado *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*, Pallasmaa (2007:19) presenta una drástica crítica contra el ocularcentrismo; además, desarrolla un fascinante estudio basado en la idea de que todos nuestros sentidos –inclusive la vista– son extensiones del tacto. A partir de esto, el finlandés muestra cuál es el papel que juegan nuestro olfato, gusto, escucha, visión y tacto como un sistema integrado de percepción *vis a vis* la experiencia de la arquitectura. Si bien a partir de una idea como esta el problema de la vista como medio preponderante de aproximación a la arquitectura parece –cuando menos– parcialmente superado, todavía persiste la necesidad de un especialista (el arquitecto), con el fin de salir “invicto” en el proceso de experimentación de la arquitectura.

Si se toma en cuenta esta breve revisión, el resultado más problemático de ella es que una enorme serie de interesantes cuestiones per-

manece en una completa penumbra, pues resulta completamente obvio que la arquitectura es experimentada –sin ir lejos– por cada una de las personas que vive en una sociedad contemporánea, no sólo por los arquitectos. Adicionalmente, no es experimentada únicamente a través de la visión, sino a través de una multiplicidad de relaciones que superan con creces la actividad del sólo *mirar*. Sin duda ello sugiere ampliar la perspectiva sobre este asunto.

2. Experiencia de la arquitectura y fenomenología

Dicho de modo amplio, los problemas relacionados con la experiencia de la arquitectura en la teoría de la arquitectura contemporánea han sido explorados prestando atención a la fenomenología³. Christopher Tweed (2000) presenta una descripción precisa del hecho. En su artículo *A Phenomenological framework...*, antes mencionado, Tweed discute críticamente la forma en la que algunos teóricos del espacio han trabajado a partir de puntos de vista fenomenológicos. De acuerdo con él, *La Poétique de l'espace*, de Gaston Bachelard (1957), y los trabajos *Der Ursprung der Kunstwerkes* (1935/36); *Bauen Wohnen Denken* (1951) y *...dichterischwohnet der Mensch...* (1951)⁴, de Martin Heidegger, han influenciado la teoría de la arquitectura más que ninguna otra propuesta fenomenológica. Además, a través de su artículo, Tweed (2000:4) menciona trabajos de Bollnow, Merleau-Ponty, Edward Casey, David Seamon y Robert Mugerauer, como trabajos a través de los cuales se ha tratado el problema de la experiencia de *ambientes construidos*⁵, sin embargo sugiere que –por diversas razones– estos no han sido de importancia destacada en investigaciones de teoría de la arquitectura que analicen el problema de la experiencia de la arquitectura, aunque muestra cierta reserva a propósito del trabajo de Merleau-Ponty. Como parte de este último grupo quizá valdría la pena mencionar el trabajo *Space Speaks* de Edward T. Hall (en Hall 1959* & 1990:158-180), haciendo

3 En particular, a sus desarrollos a través de filosofías preocupadas por el problema de la existencia (como las de Heidegger o Bachelard) y no de cuestiones estéticas (como las de Dufrenne o Pareyson), que en general remiten de nuevo a problemáticas ocularcentristas.

4 Traducidos al español, respectivamente como: El origen de la obra de arte; Construir, habitar, pensar y Poéticamente habita el hombre.

5 Lo que para el caso tratado constituyen expresiones arquitectónicas.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

una apelación a los comentarios que desarrollan Elisabeth Schilling y Alexander Kozin (2009) en un artículo llamado *Migrants and Their Experiences of Time: Edward T. Hall Revisited*.

Respecto del trabajo de Heidegger (1935, 1951, 1959), Tweed (2000:5) muestra con expresiones muy características que generalmente su trabajo está restringido (¿por sí mismo?), o así lo ha interpretado la teoría de la arquitectura (caso Norberg-Schulz (1979) con su *Genius Loci*), a una perspectiva en la cual *la casa y/o el hogar*, de *origen vernáculo* y en el *oscuro bosque* aparecen como el problema central, pese a la mayor amplitud que supone la experiencia de la arquitectura. Algo similar sucede con el trabajo de Bachelard, debido al énfasis de este en los problemas relacionados con los lugares íntimos (no de modo gratuito ha sido editada su *Poética del espacio* con el título *Poetics of Space. The Classical Look at How We Experience Intimate Places* (1994)).

Asimismo, Tweed (2000:5) explica por qué estos trabajos resultan inconvenientes para explorar asuntos como el que aquí se trata, al señalar que la neutralidad es un requerimiento básico para cualquier intento (filosófico) por describir la experiencia de la arquitectura, i.e., no debe haber favorecimiento de ningún estilo o tipo particular de arquitectura, y esto no sucede en la empresa heideggeriana, particularmente en el uso que le ha dado la teoría de la arquitectura; en virtud de su tendencia a lo que Tweed llama ‘nostalgia por las formas pasadas de la arquitectura y los métodos simples de construcción’, que dejan por fuera de las posibilidades investigativas la arquitectura contemporánea o, en una expresión más amplia, *la ciudad moderna*.

Con respecto de la perspectiva de Merleau-Ponty, Tweed declara que su aproximación pone un marcado énfasis en el rol que juega el cuerpo y la *kinestesia* en nuestra experiencia del espacio, particularmente de la arquitectura. Dice Tweed (2000:5), refiriéndose a Merleau-Ponty: “nos recuerda que nuestra interacción cotidiana con los edificios no es tan cerebral como muchos teóricos nos han hecho creer, hay que tener presente que existe un nivel de experiencia corporal que precede a nuestros análisis de la arquitectura”, en alusión muy probablemente a los comentarios de Merleau-Ponty (1945) en la parte introductoria a su capítulo sobre el espacio de la obra *Phénoménologie de la Perception*. Pese a esto, Tweed (2000:5) da a entender que Merleau-Ponty tiene un punto de vista muy estrecho, pues su actitud demanda “un cuerpo vivido que se asume saludable, cuando no positivamente atlético”.

Como conclusión, Tweed (2000:6) comenta que las aproximaciones desarrolladas desde el punto de vista de la arquitectura, cuyo sustrato es la fenomenología, fallan en su intento por aprehender el fenómeno debido a su marcado énfasis en *la casa* y al hecho de postular valoraciones de orden arquitectónico en lugar de limitarse a la descripción del fenómeno; adicionalmente, y quizá de mayor importancia, por no identificar y lidiar con el decisivo carácter intersubjetivo de la arquitectura. Por último, se puede agregar que las dificultades comentadas por Christopher Tweed resultan un interesante recurso a la hora de interpretar el hecho de que el problema de la experiencia de la arquitectura se haya mantenido en un círculo profesional estrictamente cerrado, ignorando un importante dominio de preguntas y dejando –aunque de modo velado– constreñidas las posibilidades de trabajo a la perspectiva psicológica o bien filosófica, en vista de que las únicas preguntas posibles a propósito de la experiencia de la arquitectura parecieran ser propias del campo de la percepción, en el sentido de *preguntas relacionadas con el ser humano como unidad psicofisiológica*, es decir, preguntas vinculadas con variables biológicas o bien con variables vinculadas con la consciencia del individuo *aislado*.

3. Sociología fenomenológica y experiencia de la arquitectura

El desarrollo de una sociología fenomenológica ha sido un proceso espinoso. Un intrincado y fundacional pasaje de este proceso ha sido descrito por Gregory Bird (2009) en un artículo titulado *What is Phenomenological Sociology Again?* A través del período examinado por Bird (2009:421), desde mediados de los sesentas y hasta finales de los setentas del siglo XX, según él un período más ignorado que criticado (2009:420), se despliega un interesante debate, en el cual los esfuerzos centrales están orientados a: 1) *definir* la sociología fenomenológica y 2) “batallar” con la división disciplinaria entre filosofía y sociología, en la tradición estadounidense (Bird 2009:423); dicho de otra forma, a “batallar” con las exigencias del establecimiento, con el fin de encontrar un lugar en él. Según comenta, este complicado período muestra los formidables obstáculos que los sociólogos fenomenológicos tuvieron que enfrentar en el proceso de formación (“expansión y reconocimiento”) de su horizonte profesional, así como algunas de las relaciones que me-

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

diante el proceso fueron construidas entre la sociología y un tipo particular de filosofía, la fenomenología (Bird 2009:437, 438).

De acuerdo con el formato de análisis que usa Bird (2009), que pese a sus complicaciones es muy esclarecedor, semejante proceso puede ser descrito teniendo en cuenta cinco enfoques –plasmados en *textos*, aunque no monolíticamente, de personajes que participaron en el debate aludido–, a través de los cuales se desarrollaron los problemas mencionados. Aquéllos son denominados enfoque asimilativo, adaptativo, de ajuste (“una mezcla única” de los dos anteriores), integrativo y abdicativo; son diferenciados por el *peso específico* y la *naturaleza* tanto de su *forma* como de su *estrategia*; y desplegados por dos frentes de participantes, los cuales se manifiestan en función de las audiencias con las cuales discuten: o bien un público que se interesa por las particularidades de lo que sería una sociología fenomenológica o bien un público que se interesa o es partidario de una sociología ya institucionalizada. Respectivamente, se refiere a dichos públicos como audiencia particular y audiencia general; y –consecuentemente– a los frentes expositores, como frente particular y frente general (Bird 2009:421, 422, 423).

Del proceso así descrito, aquí interesa llamar la atención sobre los trabajos en los que se manifiesta el llamado *enfoque de ajuste*; pero no acerca de todos, pues si bien de él participan múltiples autores con diversos trabajos, sólo los desarrollos de Alfred Schutz⁶ y Thomas Luckmann (2003), los trabajos que de aquél compiló Maurice Natanson (2003), y el reconocido tratado de Peter Berger y Thomas Luckmann (1966)⁷ llamado *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* resultan de interés. Para advertir su lugar en el debate, veamos algunos detalles.

En la controversia citada, hubo quienes pretendieron –como estrategia para lidiar con las exigencias del establecimiento– resaltar las potenciales similitudes entre sociología y filosofía (fenomenológica, por supuesto), y minimizar sus diferencias manifiestas. Evidentemente, esto tuvo implicaciones sobre *la forma* mediante la cual debían hacerlo. Dicho de la manera más general sería: se volvió necesaria la construcción

6 Es preciso aclarar que la participación de Schutz es indirecta, pues esta se limita a su actuación como recurso en el trabajo de Berger y Luckmann (1966), quienes sí aparecen como participantes directos; además de Burkart Holzner (1974), Edward G. Armstrong (1979), Edward A. Tiryakian (Hinkle et al. 1977), Helmut Wagner (Hinkle et al. 1977), Kurt H. Wolff (1978) y Patricia Madoo Lengermann (1978). Estas son las ediciones que cita Bird (2009).

7 Esta es la edición que cita Gregory Bird (2009), pero no la que usa quien escribe.

de un paradigma fenomenológico que permitiera una reformulación de las cuestiones sociológicas conocidas, con el fin de demostrar que los nuevos resultados eran consistentes (o equivalentes) con los que hasta entonces se conocían o en otras palabras: era precisa una *traducción* de los problemas de la sociología en términos de la fenomenología (enfoque asimilativo (Bird 2009:424-427)).

Asimismo, hubo quienes sugirieron que no era preciso tornarse tan filosóficos o bien –en ocasiones– tan sociológicos⁸. La tarea consistía, según el enfoque adaptativo (ver Bird 2009:427-430), más bien en “desplazarse” a horcajadas entre una y otra cuestión: entre la estrategia y la forma, entre las exigencias del frente general y las del particular, así como entre los aspectos teóricos y los prácticos. La cuestión es inmanente a su doble enfoque, el cual criticaba a los demás (enfoques asimilativo y de ajuste) por la exacerbación de una actitud disciplinaria y, simultáneamente, proponía un método basado en un sentido práctico de las tareas de investigación de la sociología, tal como se observa en esta declaración: “ (...) no hay un solo método, es decir, ‘un sociólogo fenomenológico debe partir de la idea de que el significado [de un fenómeno] únicamente se puede hallar si está fundamentado en sus propias prácticas de investigación” (Garfinkel, en Bird (2009:429)). Aquí la forma aparece estrechamente vinculada a la estrategia, *derivada* incluso de aquella –si se quiere (Bird 2009:427)–. A su vez, se quejaban de quienes se comportaban con excesivo escrúpulo (enfoque abdicativo) en la búsqueda de una receta para “mezclar” la fenomenología y la sociología, así como de quienes se comportaban en dicha búsqueda sin suficiente escrúpulo (enfoque integrativo), no por la actitud de unos y otros propiamente, sino porque esto desembocaba constantemente en discusiones acerca del *ser o no suficientemente cuidadoso* (O’neil, en Bird (2009:429)), como seguramente dirían: discusiones poco fértiles con respecto del contenido propiamente dicho de la cuestión.

A diferencia de trabajos con otro enfoque, respecto de *La construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann 1966), se puede decir que su estrategia para lidiar con las exigencias de los sociólogos generales (*sociological establishment*) y las de los particulares (fenomenológicos), les confiere un lugar especial en el debate. Por un lado, parten de una posición según la cual si la fenomenología es aceptada como una práctica legítima en el ámbito de la sociología, esta tendrá que mostrarse dis-

8 Para conocer ejemplos de esto, véase Bird (2009:424-436).

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

puesta a modificar (ajustar) sus principios básicos (Bird 2009:430). Esta posición implica un criticismo (la forma) de las prácticas que se dan por sentado en la empresa de la investigación sociológica (Bird 2009:430), tarea⁹ que supera con creces en dificultad la tarea que sugería el enfoque asimilativo. En favor de dicha tarea, por otro lado, sus autores no se declaran más que veladamente sociólogos fenomenológicos, con lo cual evitan una confrontación directa con los sociólogos generales, pues las dudas acerca de la fenomenología como un recurso de utilidad en las tareas de la investigación sociológica no resultan directamente imputables a estos¹⁰.

Adicionalmente, al mostrarse como partidarios de mantener su horizonte de investigación en el dominio de la sociología, manifiestan de modo enfático que advierten perfectamente las diferencias entre la empresa sociológica y la filosófica (Berger y Luckmann 2001:13-15). Asimismo, cuando admiten que se encuentran plenamente conscientes de que en varios lugares de su trabajo violentan a ciertos pensadores al integrar su pensamiento en una formación teórica que a algunos de ellos podría resultarles totalmente extraña (Berger y Luckmann 2001:34), lo que Bird (2009:431) denomina actitud de *apertura y sinceridad* a propósito de los fines que persiguen, les permite conseguir de su audiencia una actitud reflexiva (Bird 2009:431). Igualmente, el hecho de acudir a figuras del ámbito de la fenomenología reconocidas por la sociología instaurada –como Alfred Schutz–, con el fin de fundamentar su postura teórica del problema que investigan, les granjea –cuando menos– una atribución de seriedad de parte de su audiencia (Bird 2009:432).

Ahora, a propósito del contenido de la obra de Berger y Luckmann (2001:37, véase la nota 1), hay que decir que la misma está basada en amplia medida en los trabajos de Alfred Schutz, a su vez basados en los de Edmund Husserl (López 1995: *passim*), tanto en los que editó Natanson (2003) como en los que finalizó Luckmann (2003) –tras la muerte de Schutz en 1959–, tal como puede advertirse en el primer capítulo de la obra *La construcción social...* Los análisis desarrollados por parte de Schutz en estas obras han sido señalados como uno de los principales méritos alcanzados por él con sus investigaciones filosóficas, en las cua-

9 Adicionalmente, y con independencia del éxito, esta es desarrollada a través de su obra *La construcción social de la realidad*.

10 Si bien esta no es una afirmación que Bird (2009) proponga explícitamente, la cuestión se infiere con facilidad de su texto.

les buscaba fundamentar filosóficamente problemas de carácter sociológico (López 1995:56).

Para aclarar de qué se trata aquello que Berger y Luckmann han incorporado en su trabajo, se alude a los ensayos que aparecen en la compilación realizada por Natanson (2003), pues en ellos se delinea el contorno de aquello a lo cual se hará referencia con el concepto *experiencia*, es decir, *ejecuciones*; así como el contorno del ámbito específico de este tipo particular de experiencia, es decir *el mundo de la vida cotidiana*, puntualmente, *el mundo del ejecutar*, el cual –desde un punto de vista analítico– puede ser entendido como un conjunto de *zonas de comportamiento de relevancia colectiva*¹¹, las cuales no necesariamente tienden a la cohesión funcional (Berger y Luckmann 2001:79, 80, 85, 86); entre ellas la arquitectura es de particular importancia para este trabajo. Con ello, parece oportuno comentar que hará falta usar la expresión *experiencia en la arquitectura* y no sólo *experiencia de la arquitectura*, en virtud de que ésta es –según lo dicho– una zona o parte de un conjunto de *zonas en las cuales es posible desarrollar un tipo particular de acciones a través de las que se obtienen experiencias* –para el caso de interés– *de la arquitectura*. Los puntos generales de la problemática que se revisa aparecen a continuación.

3.1.1. Disposición de los individuos en el mundo de la vida cotidiana

De acuerdo con Alfred Schutz (en Natanson (2003:198)), todo individuo tiene una disposición específica con la cual experimenta el mundo en el que actúa y sobre el cual actúa, dicha postura es denominada *actitud natural del hombre adulto*. Se caracteriza por tratarse de una actitud eminentemente pragmática: las acciones en el mundo de la vida cotidiana de un individuo en actitud natural están intensiva y extensivamente mediadas por los problemas que su vida diaria le propone: leer su diario favorito, desplazarse a tiempo hasta su lugar de trabajo, cumplir las tareas que su jefe le asigna, ver por la crianza de sus hijos, etc. En cambio, no le importan, en tal disposición, los problemas relacionados con la existencia de las cosas, las razones por las cuales el mundo se le aparece como un todo, total o parcialmente coherente; tampoco, saber cuál es la estructura de las experiencias tristes, etc. Entonces, en términos de

11 Este concepto se refiere a las acciones (institucionalizadas) que incumben a los individuos de grupos determinados.

la arquitectura, tal como se la asume aquí, como parte de un conjunto de *zonas de comportamiento de relevancia colectiva*, se tienen –aunque sea dicho apenas de modo ilustrativo¹² e incluso esquemático– diferencias entre las acciones que ejecutan arquitectos, obreros y usuarios de productos arquitectónicos, pues sus acciones (ejecuciones), es decir el medio a través del cual obtienen experiencias de la arquitectura, son esencialmente diferentes, pues están dadas en función de los problemas que a través de ellas buscan resolver unos y otros.

Aun así, para ninguno de estos actores el mundo resulta un cúmulo desordenado de situaciones. Cada uno de ellos puede reconocer semejantes con los que le es posible interactuar, es decir, cada uno de ellos se percata de que se trata de un mundo fundamentalmente intersubjetivo, aun cuando sea muy probable que ninguno de ellos esté en condiciones de hacer una descripción satisfactoria desde un punto de vista científico-social de aquél –por ejemplo–. Asimismo, cada uno de estos actores –en actitud natural, en el mundo de la vida cotidiana– *conoce* los medios que respecto a sus propósitos requiere: los puede clasificar y así calcular cuáles están a su alcance, cuáles no y, entre los que están a su alcance, cuáles le resultarían más convenientes en una situación dada para llevar a cabo un plan determinado. Esto, en virtud de que ha aprendido a través de su biografía personal una serie de comportamientos que, mientras no se vean controvertidos o contrariados por experiencias que muestren la invalidez de este acervo o al menos de aspectos puntuales de él, son indiscutibles tanto cognoscitiva como normativamente. Es ésta la fisonomía de la actitud natural de un individuo adulto en el mundo de la vida cotidiana, mundo en el cual no sólo actúa sino sobre el cual actúa: en este sentido, es preciso entender el mundo como algo que se modifica a través de nuestras acciones y que, a su vez, las modifica (Schutz, en Natanson (2003:198)).

3.2. Manifestaciones espontáneas de los individuos en actitud natural

Las manifestaciones de un individuo en actitud natural en el mundo de la vida cotidiana son diferenciables, no todas tienen idénticas características. Por ejemplo, cualquier individuo está en condiciones –en actitud natural– de tener una experiencia de la magnitud de su cuerpo, de su expresión facial, de su disposición física, así como de las reacciones

12 Para una ampliación de este punto, véase Tweed (2000:2).

que tiene su cuerpo ante estímulos producidos por –dígase– cambios de luz, es decir, de aquellas reacciones que se identifican como reflejos ante ciertos estímulos. Sin embargo, estas manifestaciones no dejan rastro en la memoria, son *experiencias esencialmente actuales*. Distintas a estas experiencias, están aquellas en las que se reconoce sentido, es decir, aquellas que Schutz denomina *manifestaciones provistas de sentido o comportamiento* (Schutz, en Natanson (2003:200)); dicho de otra forma, las que pueden ser: 1) recordadas más allá de su actualidad y 2) cuestionadas a propósito de su constitución, sean de la vida interior o aquellas que se insertan en el mundo externo, de donde deriva la posibilidad de *reconstruirlas* mediante interpretación.

Las manifestaciones provistas de sentido son igualmente diferenciables entre *mero pensar* (acciones latentes) y *mero hacer* (acciones manifiestas). Las primeras son denominadas *efectuaciones* cuando están acompañadas de la intención de llevar a cabo un proyecto, si no es así no pasan de ser acaso fantasías. Las segundas, en la medida en que se insertan mediante movimientos corporales en el mundo externo, siempre serán *efectuaciones*, pero con el fin de distinguir las efectuaciones del mero pensar de las del mero hacer, Schutz denomina a las del mero hacer *ejecuciones*. Por ejemplo, se puede tratar de contar mentalmente y llegar hasta un número determinado, y con ello tratar de establecer cuánto tarda un suceso en transcurrir. Esto si bien es una acción guiada por un proyecto (establecer la duración de cierto suceso), su desarrollo no se inserta de ningún modo en el mundo externo. A estas se denominan *efectuaciones*, pero del *mero pensar*. A diferencia de esto, toda *ejecución* se inserta en el mundo externo, específicamente a través de movimientos corporales. Las ejecuciones son, pues, acciones que se insertan en el mundo externo, basadas en un proyecto y caracterizadas por la intención de producir el estado de cosas proyectado mediante movimientos corporales (Schutz, en Natanson (2003:201)).

3.3. El ámbito específico de la experiencia (el ámbito de las ejecuciones)

Se insinuó antes que, de acuerdo con Schutz, el mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo que existe mucho antes del nacimiento de cualquiera de nosotros, un mundo que ha sido experimentado e interpretado sucesivamente por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado, de allí surge cierto acervo de experiencias que cada

uno de nosotros –como será indicado un poco más adelante– hereda y usa como marco de referencia en la forma de *conocimiento a mano* en el desarrollo de su propia vida (Schutz, en Natanson (2003:198)).

Se trata pues de un mundo en el cual los *motivos para* mis acciones se convierten en los *motivos porque* de las acciones del prójimo y viceversa. Se desprende de aquí que las acciones suponen comunicación; y ésta, actos ejecutivos. De aquí surge una relación que Schutz (en Natanson (2003:213)) denomina *Nosotros*. En conjunto se denomina a este estrato del mundo de la vida en el cual transcurre la relación *Nosotros mundo del ejecutar*, el cual es considerado como la realidad eminente, en palabras de Schutz (2003:217): *el mundo del ejecutar cotidiano es el arquetipo de nuestra experiencia de la realidad*. Está caracterizado –principalmente– por tratarse del mundo de las cosas físicas, por ser el ámbito de nuestras locomociones, por permitir que mis actos ejecutivos sean puestos a prueba (experimentados) por otros –sin que ello dependa de mí–, por permitir que las comunicaciones y el juego de las motivaciones mutuas se desarrollen, etc. Es el mundo del ejecutar el que se considera el ámbito específico de la experiencia que tenemos de la arquitectura.

En este punto, parece oportuno afirmar que la experiencia en una investigación sociológica acerca de la arquitectura puede ser entendida como un conjunto de ejecuciones a través de las cuales se tienen experiencias de la arquitectura y que conforman el mundo del ejecutar, de actores típicos interrelacionados, particularmente a través de la solución de problemas característicamente propios de la arquitectura, bien sea en su producción o en su uso. Sin embargo, aún es necesario señalar aunque sea de modo sucinto cuál es la estructura del mundo del ejecutar. Para ello, se tiene presente la obra mencionada de Berger y Luckmann (2001), en particular su segunda parte.

3.3.1 Legitimación e institucionalización

Recuérdese que *La construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann 2001) se divide en tres grandes apartados. En el primero de ellos, se presentan de un modo general los elementos preparatorios de la argumentación que desarrollan. En el segundo, son tratados los problemas generales de la sociología del conocimiento que proponen, pero sólo con respecto de la realidad entendida desde un punto de vista objetivo; al final, en el tercero de los apartados, son discutidos tales problemas pero para el nivel de la consciencia subjetiva. Valga decir que entre la

segunda y la tercera parte del trabajo –que constituyen la médula de la argumentación–, se establece un vínculo de necesidad a través de la siguiente cuestión: “cómo es posible que los significados subjetivos *se vuelvan* facticidades objetivas” (Berger y Luckmann 2003:33).

El problema general de la parte que interesa destacar es la *relación entre institucionalización*¹³ y *legitimación*. Básicamente, por el potencial que reviste tal relación para comprender procesos históricos, a propósito de la experiencia en la arquitectura: producción, reproducción y transformación (cambio). De acuerdo con lo que proponen aquéllos autores, la institucionalización consiste en un proceso a través del cual se constituyen acciones significativas¹⁴ que tienen cualidad de habituales, por lo cual su significado tiende a trivializarse. Esto evita definir a cada momento determinadas situaciones, por cuanto se vuelve posible anticipar la acción (ejecución) requerida en ellas. Estas acciones tienen la peculiaridad de incumbir a actores que pertenecen a una situación común. En términos que considero más exactos, se diría que la particularidad central de una institución es estar constituida por una tipificación recíproca de *acciones por tipos de actores* o –lo que es igual– en una situación institucionalizada se establece que las acciones de tipo ‘X’ son realizadas por actores del tipo ‘X’ y viceversa. Pero no sólo se tipifican acciones específicas sino también *formas específicas de acción* o *roles*, como también se las denomina; a través de los cuales se *actualizan* o realizan las instituciones como presencia real en la experiencia de personas concretas y se construye una imbricada trama que relaciona sectores específicos del conocimiento común que posee una sociedad determinada. Entre otras consecuencias del surgimiento de estas se pueden contar: ahorro de tiempo y esfuerzo en la realización de actividades, disminución de la atención en la ejecución de ciertas acciones y el posibilitar el aumento de la división del trabajo.

Además, las instituciones implican especificidad, lo que exige comprenderlas como parte de procesos históricos; asimismo, implican control del *comportamiento humano* (en el sentido que Schutz usa este término), pero únicamente de manera secundaria. Ahora, *en la medida* en que se incorporan nuevos individuos a una situación institucionalizada, esta refuerza su carácter histórico, de donde deriva o incrementa su gra-

13 Aquí se procura establecer una exposición de los rasgos generales de esta cuestión. Debido a que toda está basada en el apartado indicado, se evitará hacer citas de sus autores a cada paso.

14 Con un sentido definido para quien las ejecuta y para quien las conoce, aunque no sea quien las ejecute.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

do de objetividad; es decir, cada vez más, se le aparece a los antiguos miembros que la conforman (de modo reflexivo) y a los nuevos (directamente) como si poseyera realidad propia (tal como la naturaleza), pese a ser producto de un proceso humano o cultural. Quizá huelga decir que las sociedades se presentan como *conglomerados de instituciones* que responden –evidentemente– a un *orden institucional* determinado, cuya cohesión (desde el punto de vista tanto del *significado* como de la *realización*) no reposa en las instituciones mismas sino en su *legitimación*; dicho de otra manera, en las “explicaciones” y justificaciones a través de las cuales sus miembros se representan a sí mismos –y a sus congéneres– dicho orden.

De manera más específica, se puede señalar que todo proceso de legitimación constituye una objetivación de segundo orden, es decir, un proceso a través del cual se producen nuevos significados, con el propósito de integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares o a situaciones institucionales asimétricas. De aquí que el propósito típico de los legitimadores sea la integración, aun cuando esta nunca llegue a ser cabal. Así mismo, el hecho de que su función central consista en permitir que las objetivaciones de primer orden o, en otras palabras, las diversas instituciones que componen una sociedad determinada sean *objetivamente disponibles* y *subjetivamente plausibles*. Dicho de modo más simple: los procesos de legitimación están orientados a permitir que la *totalidad del orden institucional* tenga sentido, simultáneamente, para los individuos que participan en procesos institucionales diferentes y, a su vez, que el paso sucesivo a través de diversos órdenes (instituciones) de un individuo tenga significado para él (significado subjetivo).

Finalmente, hay que anotar que los procesos de legitimación, desde un punto de vista empírico, surgen únicamente cuando es preciso transmitir las objetivaciones del orden institucional, formadas a través de *las ejecuciones* o (inter) acciones que se llevan a cabo en *actitud natural de hombre adulto*, a una nueva generación (a esto se hacía referencia cuando se hablaba de la incorporación de nuevos individuos a una situación institucionalizada). Dichos procesos “explican” (hacen aprehensible) el orden institucional atribuyéndole *validez cognoscitiva* a sus significados objetivados y justifican tal orden atribuyéndole *dignidad normativa* a sus “formas de hacer las cosas” (a sus imperativos prácticos).

Así pues, a propósito de la arquitectura, en particular de las experiencias que se tienen *en* ella, como zona de comportamiento de rele-

vancia colectiva, de acuerdo al tipo de actor cuya experiencia se quiera caracterizar, sería necesario prestar atención al orden institucional que contribuye a su producción, reproducción y transformación. Por supuesto, comprender la experiencia de un tipo de actor determinado requiere explorar aquella que es característicamente propia de los actores que están en relación con él. Lo que deriva en una perspectiva dinámica del problema de interés.

4. Conclusiones

En primera instancia, se puede decir que es claro que una buena parte de las limitaciones que surgen respecto al problema de la experiencia de la arquitectura están enraizados en un fenómeno que caracteriza a la sociedad occidental: un excesivo privilegio de la vista en nuestras interacciones regulares: el sesgo ocularcentrista; lo cual –como resulta natural en buena medida– condujo el problema de la experiencia de la arquitectura a las manos de los especialistas en ver, singularmente en ver el espacio: los arquitectos, lo cual constituye a su vez un “endurecimiento mayor” de las limitaciones que de allí surgen, tales como la insistencia de la teoría de la arquitectura de la segunda mitad del siglo XX en un “visualismo” que saca del juego de la experiencia del espacio específicamente del espacio diseñado los demás sentidos y, especialmente, las relaciones entre estos en el proceso de experimentación de la arquitectura, así como todos aquellos fenómenos que pueden ser vinculados a la cultura.

En estrecha relación con la anterior cuestión, está el hecho de la interpretación realizada por parte de los teóricos de la arquitectura de cierto tipo de filosofía, en las reflexiones a propósito de la experiencia de la arquitectura, a saber, la fenomenología. Esto ha generado una limitación que se ha concretado en un exceso de atención al problema de la experiencia del hogar, cuya unidad de análisis es el individuo, lo cual a su vez desemboca en un sesgo individualista que oscurece el problema de la experiencia del espacio diseñado al dejar de lado el carácter colectivo o social de esta.

Debido a esto, entonces, se mostró que precisamente la sociología del conocimiento que Berger y Luckmann presentan en *La construcción social de la realidad* constituye un recurso de ampliación de lo que abarca el problema de la experiencia de la arquitectura, particularmente

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

porque arroja luz sobre aspectos del problema en su relación con la cultura, porque le da exactitud a los diferentes aspectos que contribuyen a la comprensión de la experiencia humana, particularmente aquella relacionada con el espacio diseñado; porque permite definir los actores y con ello preparar el terreno para desarrollar análisis en los cuales las partes (actores) del fenómeno se aprecian con mayor claridad que en la teoría de la arquitectura, porque pone sobre la mesa la necesidad de observar el fenómeno como una cuestión de carácter colectivo y porque permite aspirar –cosa que no se hace en este trabajo– a comprender la experiencia de la arquitectura como una cuestión de interrelaciones entre nuestro complejo aparato de percepciones y nuestra cultura (conocimiento)¹⁵.

Finalmente, consideramos haber presentado una perspectiva acerca de la experiencia en la arquitectura basada en *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann que ratifica la utilidad sociológica y sin duda la vigencia en general de ese trabajo a 50 años de su aparición.

15 Asia Friedman (2016) en un texto construido también con motivo de la conmemoración de los 50 años de la aparición de *La construcción social de la realidad* permite entrever cuál sería, en líneas generales, la estructura de un trabajo en el que se lleve a cabo la integración mencionada.

Referencias

- Bachelard, Gaston. 1994. *Poetics of Space. The Classical Look at How We Experience Intimate Places* (Transl. by Maria Jolas). Boston, MA, USA: Beacon Press.
- Bachelard, Gaston. 1957. *La Poétique de l'espace*. Paris, France: Les Presses universitaires de France.
- Berger, Peter L., & Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, USA: Anchor Books.
- Bird, Gregory. 2009. "What is Phenomenological Sociology Again?". *Human Studies* 32: 419-439.
- Friedman, Asia. 2016. "Perceptual Construction: Rereading *The Social Construction of Reality* Through the Sociology of Senses". *Cultural Sociology* 10 (1): 1-16.
- Hall, Edward T. 1990. "Space Speaks". Pp. 158-180 en *The Silent Language*. USA: Anchor Books.
- Jay, Martin. 1994. *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley & Los Angeles, USA: University of California Press, Ltd.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la Perception*. France: Éditions Gallimard.
- Natanson, Maurice, ed. 2003. *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Norberg-Schulz, Christian. 1979. *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture*. NY, USA: Rizzoli.
- Norberg-Schulz, Christian. 1971. *Space and Architecture*. NY, USA: Praeger Publishers, Inc.
- Pérez-Gómez, Alberto. 1980. *La génesis y superación del funcionalismo en arquitectura*. México(?): Editorial Limusa, S.A.
- Pallasmaa, Juhani. 2007, 2da impresión. *Los ojos de la piel (trad. Moises Puente)*. España: Gustavo Gili.
- Pallasmaa, Juhani. 1996. *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley and Sons.
- Rasmussen, Steen E. 1959. *Experiencing Architecture*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Rasmussen, Steen E. 1999. *Experiencing Architecture*. Cambridge: MIT Press.
- Saldarriaga R., Alberto. 2002. *La arquitectura como experiencia*. Bogota, Colombia: Villegas Editores & Universidad Nacional de Colombia.
- Schilling, Elisabeth y Alexander Kozin. 2009. "Migrants and Their Experience of Time: Edward T. Hall Revisited". *Forum: Qualitative Social Research* 10 (1). Recuperado Agosto 28, 2013 (<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1237/2685>).
- Schutz, Alfred. 2003. "Sobre las realidades múltiples". Pp. 197-238 en *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Tweed, Christopher. 1999. "Learning to see architecturally". Pp. 232-243 en *Visual Representations and Interpretations*, editado por R. Paton y I. Neilson. London, England: Springer-Verlag.
- Tweed, Christopher. 2000. "A phenomenological framework for describing architectural experience". Artículo presentado en la conferencia *Phenomenology and Culture*, University College Cork, Ireland, July 2000.
- Zevi, Bruno. 1948. *Saper vedere l'architettura*. Torino, Italia: Einaudi.

**Objetividad, subjetividad
y vida cotidiana**

Construcción de significados en la interacción socio-académica¹

Luis Miguel Vélez Salazar²

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente.
Peter Berger y Thomas Luckmann

Resumen

El siguiente escrito tiene como objetivo reflexionar sobre la cara oculta del contexto estudiantil dentro de las aulas, es decir, sobre el campo de pensamiento, campo de la vida afectiva y campo de valores políticos, elementos que permanecen detrás de los currículos o programas académicos de las instituciones. En las conclusiones, el texto propone como comprensión general del problema que los espacios de enseñanza, aparte de alfabetizar a sus integrantes, cumplen una función pedagógica en cuanto a la creación de roles, ideologías y formas de ver y entender el mundo.

Introducción

De la interacción en el aula se originan varias categorías que describen significaciones dadas en la relación estudiante-estudiante, estudiante-profesor y *contexto académico - contexto cotidiano*, cuyo propósito es la construcción de sujetos socio-políticos y de experiencias conjuntas que validan el espacio del salón de clase como uno de los lugares primarios de la vivencia (emociones-intereses), el conocimiento, las competencias, el aprendizaje significativo y el mundo de la vida. Así, pues, el presente escrito se fundamenta en los resultados de un ejercicio enfocado en identificar realidades con las que los sujetos académicos

1 El escrito se origina en un estudio llevado a cabo por Luis Miguel Vélez Salazar, titulado Construcción de significados a través de interacciones sociales en el "aula" universitaria.

2 Profesor Universidad de Caldas y Departamento de Humanidades de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Colombia. / lvelez@umanizales.edu.co.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

cos interactúan y forman relaciones sociales, apropiaciones culturales y aprendizajes significativos a la luz de tres tipos de campos: 1) el campo de pensamiento, 2) el campo de la vida afectiva y 3) el campo de valores políticos.

Por definición, el aula de clase como experiencia social se entiende como un espacio consuetudinario donde los roles y funciones están regulados bajo una estructura de poder con la que los individuos construyen sus conocimientos. Para Salcedo (s.f., p. 23)

Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización se producen en ella, ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y se desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción no se dan en forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas, podría afirmarse que en un escenario surcado, por tantos conflictos y contradicciones, existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y transformación.

Sobre la pretensión del escrito, ésta es establecer la manera en que el mundo de la vida que defiende Heidegger y lo que llama sentido común Schutz confluyen en un hábitat determinada para erigir una realidad consciente (en la preferencia subjetiva), similar a las ideas de Berger y Luckman sobre *La realidad de la vida cotidiana*, e inconsciente (en las posibilidades del entorno y en las institucionalidades del comportamiento) desde los vínculos cotidianos en distintos escenarios (actividades académicas, grupos de estudio, asambleas de estudiantes y salidas de campo). Para llegar a esto, la exploración empleó instrumentos metodológicos de la etnografía (observación participante, encuesta de caracterización y entrevistas abiertas) hasta indagar sobre las percepciones, sentimientos y necesidades de los estudiantes y de la educación en general.

La interpretación subjetiva

Teniendo en cuenta el debate o choque entre los objetos de estudio de las Ciencias Sociales y Naturales, y la discusión sobre el grado de complejidad de las Ciencias Sociales, lejos de la objetividad y mecanicidad de los métodos en Ciencias Naturales, se propone la interpretación de la conducta humana como el principal objeto de las Ciencias Sociales. De modo tal, que se plantea el proceso de *interpretación inter-subjetiva* como el análisis de todo el sistema de proyectos, significatividades y construcciones del ser humano, lo cual explica la “experiencia del sentido común” como un punto de partida para la interpretación de la realidad social. De ahí que la problemática radique en la interrelación entre subjetividad y objetividad en el ejercicio científico. Eso sugiere que es entonces una lectura de la realidad social que busca comprender el mundo de la vida cotidiana como “(...) un mundo de significación para nosotros (...) una textura de sentido que debemos interpretar para ordenarnos y conducirnos en él” (Schutz 1974:41). Por eso, se formulan incógnitas que producen una paradoja desde la perspectiva objetiva del sentido común.

Las perspectivas de cada persona frente a la realidad no son otra cosa sino el resultado de su historia, de sus vivencias y de las interacciones con su entorno (el trasegar de su existencia y los procesos de formación que se dan le otorgan a cada ser una capacidad de acción enmarcada en diversas formas de expresión). Entre más comprende el ser humano sus circunstancias mayores posibilidades tiene de ser agente activo de los procesos de diversa índole que estén surgiendo a su alrededor; dicha comprensión está dada por sus representaciones del mundo y de la realidad. La solución a éstas se extiende a la producción de metodologías que logren tipificar y clasificar la interacción humana, buscando el conocimiento objetivo de las estructuras subjetivas, lo cual es uno de los mayores retos de las Ciencias Sociales.

El entendimiento de la realidad como un “mundo intersubjetivo” se da en la aceptación del *otro* como un igual que practica y comprende las costumbres propias de manera diferente, lo que en el análisis científico cobra importancia como parte integral de lo humano. Por esto, se plantea que una herramienta no es sólo un medio del mundo externo sino que también se entiende en términos de los propósitos y usos por los semejantes. En otras palabras, es la interpretación de los hombres acerca del mundo en el que habitan y es aquí donde se identifica el sentido de

que “sus actos son tratados similarmente como el comportamiento de un ser dotado de propósitos” (ibid., 45). Esto es lo que los especialistas de las ciencias sociales denominan el método comprensivo o *Verstehen*, que no solamente se entiende como una técnica para abordar asuntos humanos, sino, por el contrario, como la forma en que el sentido común adquiere conocimiento del mundo social.

El sentido común y la situación biográfica de los sujetos académicos

El mundo intersubjetivo como concepto, dado por la trascendencia del individuo en su relación con el entorno, construye un *anclaje* rutinario que produce una experiencia y por ende un conocimiento *Emic*³ de lo que allí se le presenta. Dicha experiencia es compartida por los demás, por tanto, es aquí donde se construye un *sentido común* o, como plantea Schutz (1962) “la escena de la acción social” que propone un entendimiento recíproco. Sin embargo, las estructuras de la vida cotidiana son construidas a través de tipificaciones ya existentes donde el sujeto se identifica y se reconoce a sí mismo en el proceso de interacción, es decir, en la *otredad*. De ahí que los sujetos académicos, de igual forma, busquen los elementos identificables con sus preferencias y de esta manera establezcan su naturaleza (en este caso se pensaría en el tipo de *actor* con el que se reconoce e interactúa).

Es entonces, por medio de ese enlace entre semejantes, que se hace posible la comunicación pues el *sentido común* del individuo “toma” decisiones específicas desde sus intereses particulares, expectativas y deseos (tales como los enfoques y preferencias académicas, percepciones de los docentes, las cátedras y demás espacios de construcción de conocimiento). Para Schutz (1974:17) esto se denomina *situación biográfica*:

Cada individuo se sitúa en el mundo de manera específica (...) los hombres son concebidos por madres y no elaborados en retortas (...) cada persona además sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses,

3 Este concepto es una categoría en Antropología que se refiere a aquello que la comunidad construye sobre su realidad. Estas cuestiones no pueden ser modificadas.

motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos.

Por tanto, el sentido común, si bien ya superpuesto, compone la manera en que se interiorizan desde la inter-subjetividad las experiencias individuales con el entorno, encaminadas por estos intereses, deseos y expectativas. En otras palabras, teniendo en cuenta que la participación del sujeto en la vida cotidiana tiene como propósito la modificación del entorno, la situación biográfica es el modo en el que el sujeto ubica el *escenario de la acción*. Allí, los procesos de la experiencia son inter-subjetivos y exclusivos del sujeto particular. En este orden de ideas, la perspectiva desde la cual se aborde la realidad puede permitirle al sujeto re-significarla e incluso ser parte de su *devenir*, razón por la cual cobra gran sentido la misión formativa del maestro que provoque la lectura de las realidades y que permita reflexionar sobre una perspectiva amplia y compleja hasta contribuir a la formación de seres conscientes del entorno mediato e inmediato o de actores que se comprometan con la transformación de ese entorno.

Ahora bien, es claro que se dan las relaciones sujeto a sujeto que componen, además de afinidades mutuas, el acercamiento a la realidad y al mundo cotidiano. Este elemento se entiende en la teoría de la *Interacción Social* cuando se establece el diario vivir o las prácticas cotidianas se construyen desde la inter-subjetividad. Surge entonces la pregunta: ¿qué se piensa hacer y hacia dónde ir? Cuestiones pertenecientes a los intereses particulares y las preferencias del individuo. Sin embargo, éstas además de mediadas por una institucionalización de los procedimientos por parte del contexto al cual se pertenece son resultado y propósito de las interacciones. En efecto, es en los encuentros *cara a cara*, como proponen Berger y Luckmann, donde se instaura la experiencia más significativa del individuo, donde se comunica con el otro de manera gestual y se recibe una respuesta sensorial y física.

Tanto es así que la afinidad entre pares deviene de los intereses en común en la curiosidad intelectual o de los intereses profesionales. De igual forma, en los espacios universitarios emergen otras interacciones que fortalecen los vínculos y dan sentido y significado a la experiencia social y al mundo de la vida: la lúdica, la recreación, el deporte, la diversión, la vida social, el ocio, los cuales forman parte del aspecto emocional de la convivencia que integra el campo de la vida afectiva, de las emociones y sentimientos, que a su vez, componen las dimensiones del

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

desarrollo integral del ser humano: espiritual, social, afectiva, corporal, entre otros.

Por otra parte, es notorio el interés por la pertinencia del contexto social como una de las principales influencias en el aprendizaje, el cual se pondera por encima de las actitudes y las creencias. Lev Vygostky (1995), propone que la claridad de fondo es el contexto social donde se moldean los procesos cognitivos y por ende forma parte del desarrollo, ya que establece la actividad del sujeto como transformadora de los estímulos a través de símbolos y signos mediadores de las acciones.

Para Vygotsky, el contexto social se divide en varios niveles. El primero: *Nivel Interactivo Inmediato* que se refiere a la construcción del contexto por la interacción entre individuos. El segundo: *Nivel Estructural*, cuya función es determinar la influencia de las estructuras sociales en los niños, tales como la escuela y la familia. Y por último el *Nivel Cultural o Social*, el cual define la conformación de un contexto de aprendizaje por parte de la sociedad en general tras el análisis de sus potencialidades para el despliegue del pensamiento crítico en medio de la transformación social; manteniendo la ética y los valores universales, y buscando favorecer la contextualización, la identidad del ser, la autonomía, el reconocimiento mutuo, la colectividad, el sentido común y el humanismo.

Por ejemplo, en un aula de clase los estudiantes, sin necesidad de hablar, hacen entender al público presente su descontento, aprobación o cualquier sea su perspectiva ante el tema trabajado:

En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (Berger & Luckman 2001:46).

Además, préstese atención a lo siguiente: la “vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente” (Ibid., 36). Este elemento está relacionado con la filosofía de la moral (Rachels 2006), al hablar también de que la relatividad de la moral en los procesos culturales depende de la apropiación del ser humano de los imaginarios

colectivos o, como plantea Durkheim, a la concepción de una realidad teniendo en cuenta que los hechos sociales son anteriores y exteriores al propio individuo; en síntesis:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. (Berger y Luckmann 2001:37).

Lo representativo en la cita y que se relaciona con los procesos de aprendizaje en las aulas universitarias, consiste en la manera en que cada grupo cultural se apropia de distinta forma de las categorías de “realidad” y “conocimiento”. La cuestión aquí es cómo establecer una sola realidad dentro del espacio de aprendizaje cuando existen múltiples expresiones individuales de identidades colectivas (y teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo se relaciona con las bases cognitivas previas del contexto del sujeto y con el nuevo conocimiento, siendo éste aplicativo o experiencial).

En esta medida, ¿cómo lograr estandarizar una única competencia dentro de un curso universitario?, ¿cómo producir un solo conocimiento? La verdad, éstas y otras preguntas no tienen una respuesta sólida y definitiva. Por ejemplo: dicen los autores muy coherentemente

Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas –desde el club al que pertenezco hasta los Estados Unidos de América–, que también están ordenadas mediante un vocabulario. De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos (Ibid., 39).

Y todavía creemos que hay alguna posibilidad de ser únicos.

A propósito de la dificultad de hablar de empirismos o especulaciones basadas en la experiencia (con toda la importancia que esto acarrea para la etnografía como estrategia metodológica de la Antropología): “nuestro cometido, aunque de carácter teórico, engrana con la apreciación de una realidad que compone el objeto de la ciencia empírica de la

sociología, vale decir, el mundo de la vida cotidiana”. Dicha realidad cotidiana, construida en las calles, los parques, los grupos (de todo tipo) es tan importante para el conocimiento y por ende para la construcción del sujeto que requiere ser estudiada, si bien ante unos preceptos teóricos y científicos también requiere de una descripción literal –y su respectiva interpretación– de los aconteceres reales y cotidianos: La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (Ibid., 36).

Otros espacios de interacción⁴

Los hallazgos en campo, además de generar herramientas e insumos de investigación, llenan de motivación al investigador, lo enrutan por la manera la manera como que los tres mundos de la acción comunicativa confluyen para entrar en mi subjetividad y “afectarla”

Es común que, en un ejercicio evaluativo, al igual que en actividades académicas como talleres y tareas grupales en general, se utilicen las notas de clase o el material bibliográfico suministrado por el docente como apoyo. Sin embargo, esto sugiere un aire de inseguridad en lo que se conoce. En este sentido, los grupos hacen distribuciones mediante roles o las competencias reconocibles en cada individuo (quién plasma las ideas, quién las desarrolla, quién pone en discusión otras perspectivas). En esta distribución existen indicios de pasividad y de liderazgo que son complementarios en la interacción, pues siempre resulta bien un tercero que dude sobre los elementos ya presentados.

Otro tipo de distribución se da por los cuestionamientos establecidos, es decir, las personas trabajan por igual en diferentes preguntas, de manera que sean discutidas y criticadas por aquel líder o cabeza del grupo, quien quiere que todo esté bien. Por eso, los estudiantes pasivos

4 El recurso metodológico empleado es La etnometodología, una estrategia conceptual que nace como una solución a la crítica de los años 60's y 70's a los métodos tradicionales de la Sociología pues buscaba una alternativa a un conocimiento o al menos a un acercamiento a los fenómenos naturales, proponiendo una estrategia relevante para el estudio. Y estudio de “la parte activa que juegan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria” (Gadamer 1984:23).

en la actividad buscan refugio de seguridad y/o complementariedad de sus aportes con aquel que para el ejercicio estudió más o tiene más bases. Otra herramienta en la interacción académica y la construcción de significado es la forma y la relevancia de los apuntes de cada estudiante: *debatir y pasar en limpio*; esto refiere una distribución del trabajo un poco más desde el colectivo y de construcción desde individuos más homogéneos en la actividad.

Ahora bien, en un ejercicio de examen parcial, implementado en el marco de desarrollo por grupos, se hace notoria una participación más extensa que puede estar dada por la familiaridad de roles y estatus de los estudiantes en el grupo. Ésta, puede extenderse a dos horas o más y la interacción gira en torno al foco temático del examen. Difiere de los talleres pues se hacen distracciones del elemento focal planeado y nutre más la interacción social proveniente de elementos externos al aula. Con esto no se está planeando aspectos positivos o negativos de cada acción, por el contrario se están describiendo procesos que suceden dentro de ejercicios temáticos en grupo.

La interacción profesor-estudiante en algunos momentos (salidas de campo, por ejemplo), a través del paisaje, produce encuentros con los estudiantes, sobre todo con aquellos más cercanos a la rama y/o modalidad trabajada, explicando elementos necesarios conducidos en encuentros anteriores. Sin embargo, pocos estudiantes están prestos a escucharlo pues casi siempre esperan a que sea de manera obligatoria o haga parte de la actividad académica a realizar.

Por otra parte, existen elementos específicos que confluyen y permiten interacciones que no han sido establecidas con antelación (romper el hielo), por ejemplo los cambios atmosféricos y los comentarios críticos, (cambio de ropa, intercambio de bebidas), las paradas en carretera y los eventos en la misma: trancones, paisajes, entre otros. De la misma manera los hábitos sociales compartidos generan uniones fortuitas como el cigarrillo, el “trago”, la marihuana. Los intercambios o los *Done*s como diría Mauss en esta interacción, si bien acercan a los sujetos a una relación más estrecha, en ocasiones suelen ser incómodos (compartir bebidas, comida, prendas de vestir, entre otras), lo que hace que los individuos analicen más las situaciones; observan de manera profunda lo que sucede a su alrededor y hasta (puede) estar aislado, ya que es parte del contexto específico de la salida de campo y de la interacción propuesta.

En definitiva, al igual que en las clases, en las intervenciones académicas llevadas a cabo en las salidas es notorio los pocos estudiantes con una posición clara, pues establecen comentarios y cuestionamientos. Los demás esperan aquello que el profesor plantea y el cuestionamiento de Líderes. Entre las discusiones, algunos toman el progreso y/o adelanto en semestres en la carrera universitaria debe haber generado la competencia de tomar esa postura y de tener la capacidad de estructurar un cuestionamiento de “buena manera”, de forma que nutran el discurso docente, mientras que otros estudiantes expresan que la ausencia de su participación y posición argumentativa en las clases por inseguridad de lo que se va a decir, ese generalizado “temor a equivocarse”.

La experiencia del ser de las cosas: afectividad y construcción inter-subjetiva

De otro lado, el concepto de interpretación, desde la hermenéutica de Gadamer (2012), resalta el papel del lenguaje y la comunicación en la aproximación a la experiencia del *ser de las cosas*, teniendo en cuenta que la idea de la interpretación debe orientarse hacia distintos criterios basados en el entendimiento más profundo y avanzado sobre lo que el mensaje quiere comunicar. Sin embargo, de acuerdo con los planteamientos de Gibbons (1997:15):

El proceso hermenéutico del análisis de textos supone, desde una posición esencial, dirigir o depositar nuestra conciencia hacia aquellos elementos que configuran las estructuras profundas del autor, específicamente los esquemas mentales construidos y a través de los cuales éste opera en su contexto particular de interpretación de la realidad que está pretendiendo presentar.

La comprensión del mundo se vuelve entonces subjetiva; la verdad es una construcción que hace el sujeto desde sus propias vivencias, desde los constructos teóricos de su interior, pues no se puede hablar de lo que no se conoce, de lo que no se experimenta, de lo que no se siente. En consecuencia, la hermenéutica, como ejercicio, posibilita el conocimiento desde la intersubjetividad hacia la interpretación de las relaciones sujeto, mundo y objeto, las cuales conducen a la estructuración de imágenes mentales. Al hilo de lo expuesto, el intento de dialogar con

papel de por medio (mediante la lectura), en lugar de conversar, exige un ejercicio hermenéutico particular que dificulta doblemente la comprensión.

Las salidas de campo, para la muestra un botón, brindan a los estudiantes un espacio para compartir otras experiencias significativas desde la esfera particular (mundo de la vida) en un espacio extraño, al menos desde el punto de vista académico, donde las anécdotas pesan como aprendizaje ligado a la práctica de los elementos teóricos desarrollados dentro del *aula*. En un ejercicio de campo, las afinidades establecidas con anterioridad facilitan el devenir y la interacción con el espacio visitado. Sin embargo, componen también la posibilidad de encuentro entre personalidades distintas que no hubiese sido posible dentro del aula por la distinción de espacios habitados y acciones rutinarias de cada uno. Como afirma un estudiante a través de la dinámica de interacción con otros sujetos, diferentes temas y contactos, “*se comparte de todo y se (conoce) relaciona todo el grupo*”.



Figura 1. Interacción⁵

Afectividad y construcción inter-subjetiva

La realidad está constituida por un sinnúmero de elementos materiales (físicos y culturales), simbólicos y ontológicos cuyo fin último está

5 El presente gráfico, como proceso de sistematización de los resultados de la encuesta de caracterización de los estudiantes de Antropología, arrojó la afirmación de que la interacción continua de los estudiantes en un entorno académico y con otros sujetos en sus mismas condiciones (al menos en este entorno), producen lazos significativos que le aportan en su desarrollo. De los encuestados una muestra respondió que la efectividad de la interacción radica en el establecimiento de confianza con los otros sujetos, siendo para la relación estudiante-estudiante fundamental los valores como el respeto y la amistad.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

dado con la intención de impactar la percepción del individuo (afectándolo). Por esto, la construcción social de la subjetividad implica más que la percepción individual de las cosas en el mundo, implica la capacidad del ser humano de interactuar con la estructura cultural que lo precede y lograr una articulación entre su percepción y la realidad social en la que está inmerso.

En algunos casos, los estudiantes cuyo enfoque responde al de la salida, debido a que conocen un poco más del tema, realizan recorridos temáticos en museos, sitios arqueológicos, entre otros; de manera más independiente, porque pueden apreciarlos desde el conocimiento ya impartido en los procesos académicos. Esto se da debido a que las explicaciones y discursos de los guías se presentan de manera “etnohistórica”. En efecto, a los estudiantes es necesario mostrarles un discurso complementario, articulado y conducente a reflexiones críticas de la realidad y las interpretaciones de los demás. Es por tanto que, el hecho de que los estudiantes “aplicados” direccionen sus preguntas en la mayoría de veces a los temas específicos del curso, demuestra que los intereses particulares de los estudiantes –ajenos al fin último de la salida–, hacen que se distancien de las explicaciones porque se establece la postura personal como prioridad. Sin embargo estas características del estudiante (compromiso) hacen que se posibilite el dialogo con el docente como resultado de las inquietudes propias del curso, docentes que son vistos como conocedores y de trato cordial y respetuoso con sus estudiantes⁶.

Con base en estas premisas, el interés de llevar la investigación en educación a un plano más elevado ha desencadenado en manifestaciones interesantes, incluso desde su expresión lingüística; es decir, el lenguaje, además de entretener una red conceptual, ornamenta la propuesta al punto de hacerla también emotiva. Los sentimientos y sensibilidades que hacen conscientes a los seres dentro de sí, permiten que el sujeto experimente la significancia de aquello observado, analizado, compartido y por tanto percibido en la intersubjetividad.

A propósito de la afectividad, en la educación con el paso del tiempo se ha hecho indispensable reflexionar sobre las formas en que los niños requieren de una orientación ética y moral desde sus hogares, con el fin de estructurar, con las enseñanzas de la escuela, aprendizajes no sólo

⁶ Las relaciones de los profesores con los sujetos investigados se basan en el respeto y el trato cordial, elementos que resultan de la institucionalización de las reglas, aunque en ocasiones estas mismas limitan un encuentro más fluido entre profesor y estudiante.

académicos sino también aquellos aplicables en las relaciones cotidianas. Sin embargo, son estas relaciones cotidianas las que afianzan en la práctica humana los valores y sentimientos hacia los demás. Como plantea Sierra (citado en Jineth Prieto 2011:23), “lo primero que se debe entender es que la afectividad no se educa sino que se estructura, y depende directamente de la cotidianidad, no es cuestión de discursos en determinados momentos”.

He aquí entonces un elemento representativo de la *afectividad*: la realidad está constituida por un sinnúmero de partes materiales (físicos y culturales), simbólicas y ontológicas cuyo fin último está dado con la intención de impactar la percepción del individuo (afectándolo) coadyuvando en la construcción social de la subjetividad. Es por esto que, en cierta medida, cuando los estudiantes interactúan en un espacio académico distinto, donde los actores de la cotidianidad son los agentes educadores, están pendientes y atentos a las explicaciones de estos y a las expresiones del entorno. Es decir, es un ejercicio de asociación distinto debido a que se requiere de la relación inmediata entre lo que se observa y lo que se pretende saber.

Otra cuestión, igual a la anterior, tiene que ver con recorrer los caminos junto al estudiante pues ubica a los docentes en una situación novedosamente insólita, ya que hoy en día es factible que gracias a la facilidad de adquisición de información los jóvenes pueden acceder a esta de manera más directa, sin embargo el conocimiento es significativo cuando el docente muestra la aplicación de esta información. Esta situación ha provocado la necesidad de interactuar, desde perspectivas distintas: la del maestro y la del estudiante, con la posibilidad de que se pueda construir sobre la autonomía, la independencia, la responsabilidad, entre otros.

El docente no sólo contribuye a la formación de los estudiantes, también se educa al educar, no tanto por lo que logran ellos, sino por lo que le ocurre en el encuentro y la comunicación, pues es impensable asumir que desde la web se construyen *conocimientos y se produce el saber*. Esto significa que la elaboración significativa del conocimiento radica en el entretejido dual, pues el docente y la herramienta tecnológica son mutuamente protagonistas en un sistema de interdisciplinariedad, desde todas sus implicaciones: los nuevos lenguajes, la economía de las palabras, las escrituras, así como los procesos de estructuración mental en la producción de pensamiento.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Es por ello que es complejo, y todo un desafío, cambiar los paradigmas de la educación y el acontecer socio-académico en la actualidad; superar lo tradicional y la *parcelación* del aprendizaje. Es por ello que la situación descrita en esta obra posibilita construir desde las necesidades de los estudiantes, desde los vacíos del conocimiento, desde las ideas y la realidad, para comprender lo desconocido: los interrogantes, las traducciones del conocimiento del mundo, la problematización, los tiempos, los lugares y los espacios, que dan cuenta de los saberes interdisciplinarios sobre la construcción de toda una organización estructurada.

En este orden de ideas, si la educación es el proceso fundamental por el que las sociedades evolucionan, la cultura debe ser garante del sano habitar de los hombres en sus diversos contextos. Entre esos contextos, el contexto natural de los estudiantes se denomina aula, y ésta, en palabras que Freire usó alguna vez, es el lugar donde se hacen amigos, donde la gente se alegra, donde se conoce y se estima, y siempre será mejor en la medida en que cada uno se conozca; es el lugar donde se puede hacer tejido social desde adentro.

Ahora bien, si este espacio es el que promueve valores universales, se debe llamar al maestro como inspirador de sentido, a despertar en los estudiantes sentimientos profundos hacia sí mismos, hacia la naturaleza y hacia los demás. O sea, el maestro está convocado a ser el transformador del presente desde una óptica renovada que logre que se desvivan por el habitar ese espacio físico, porque se sienten felices, porque viven en la diversidad, porque construyen otredad.

El respeto, el reconocimiento, la aceptación y la comprensión de lo que es extraño al cuerpo debe ser un pilar de formación, pues estos valores determinan la capacidad para ser parte del mundo, de la comunidad, del contexto, de la naturaleza. Lo anterior, trasladado al escenario del aula de clase, debe facilitar el acontecer desde la identificación de las potencialidades de una disciplina y su relación con las demás; es decir, vivir la *multitud de singularidades* que provoque la sensación de *vecindad*, de cercanía, de aspecto en común.

Conclusiones

El ser humano es en su esencia un individuo, una creación para ser social, para conformar un grupo humano como agente activo de una

realidad en un contexto determinado. En este sentido, su relación con el espacio y con los sujetos componen el proceso de formación cognitiva, socio-cultural y afectiva. Para el caso de los procesos de formación académica, los lazos afectivos son igualmente significativos que el desarrollo del campo intelectual y toda su información. Por tanto, en la dimensión de la percepción individual (construida por las inter-subjetividades), el orden tan necesario para la mediación de la conducta del individuo, el lenguaje y todos aquellos elementos que constituyen disposiciones culturales de la estructura social forman las significaciones que los seres humanos interiorizan a través del aprendizaje, la experiencia y la interpretación crítica de las diversas percepciones. Es por esto que pensar que la educación se imparte en el aula y para los sujetos dentro de ella es no considerar que los contextos socio-culturales brindan insumos relevantes para entender la diversidad en las realidades sociales de los sujetos académicos.

La comprensión de los fenómenos del mundo, del paso vertiginoso del tiempo, de los avances tecnológicos, así como el conocimiento de sí mismo y la aceptación de la propia realidad, son procesos de identificación y auto-reconocimiento decisivos para la interacción social, para ponerse en escena y para ser un individuo con los otros y entre los otros. Este sentido de otredad, la vivencia de momentos y las circunstancias desde principios de intersubjetividad definen el desarrollo del sentido común planteado por Schutz.

A partir de la interacción entre pares se generan conflictos cognitivos conducentes a desequilibrios internos en los estudiantes que propician el desarrollo de competencias y habilidades sociales, ciudadanas y afectivas; aquí se produce la inmersión del sujeto en su entorno socio-académico desde la alteridad. Todo esto es identificado como el punto de equilibrio y re-ordenamiento del pensamiento que depende de los intereses focalizados de los estudiantes y de lo significativo de sus experiencias en los distintos entornos. Por esto, el desarrollo de la conciencia crítica y la búsqueda de la autonomía desde la concepción de los sujetos como agentes transformadores de la realidad para mejorarla están sustentadas desde la pedagogía Freiriana; los encuentros en el aula de clase son momentos privilegiados para la formación en la ética, los valores universales en la identidad del ser, la colectividad, el sentido común y el humanismo. De igual forma funcionan como espacios de interacción socio-cultural, lo cuales son indispensables para el desarrollo integral de sujetos políticos.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

Por otro lado, en términos metodológicos el presente ejercicio investigativo demuestra a través de la confluencia de los postulados epistemológicos de la Etnometodología⁷ por un lado, y de la aplicación de estrategias de la Etnografía por el otro, que la Antropología requiere más que la descripción de los acontecimientos en un espacio determinado, se trata de realizar un análisis y reflexión de dichos acontecimientos, de manera que constituyan una lectura hermenéutica y holística de la vida cotidiana; que para el caso de disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Psicología, entre otras, estos acontecimientos de la vida cotidiana se revisten de significado científico. Al igual que la concepción del trabajo de campo de Rossana Guber (2001:16):

Tal como quedaba definido, el método etnográfico de campo comprendía, como “instancia empírica”, un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla. Desde perspectivas objetivistas, la relación entre ámbito y procedimientos quedaba polucionada por circunscribir al investigador a la labor individual en una sola unidad societal. ¿Cómo garantiza la “objetividad” de los datos la soledad e inmersión del estudioso? Si, como sugiere la breve historia presentada, la investigación no se hace “sobre” la población sino “con” y “a partir de” ella, esta intimidad deriva, necesariamente, en una relación idiosincrática. ¿Acaso el conocimiento de ella derivado también lo es?

A través del trabajo de campo se observó que no es posible distanciar algunos elementos de la vida personal de los sujetos de los procesos de aprendizaje; esto quiere decir que las sensibilidades de los discursos de los docentes (sobre todo en humanidades), atraviesan por varios campos –constituidos empíricamente– por los estudiantes que integran su personalidad, conducta y valores aprehendidos en otros contextos; campos relacionados con varios aspectos a saber: los procesos de enseñanza y aprendizaje; que al ser cuestionados como eficientes o no, cons-

7 “Para Harold Garfinkel, el fundador de la etnometodología, el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas como sugería Talcott Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significante exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido “ (Garfinkel 1967; Coulon 1988).

tituye una elección del estudiante basado en experiencias de su percepción de la realidad.

Estas “realidades” solo pueden construirse desde unos arraigos culturales enseñados en el núcleo familiar como el respeto, la tolerancia, las normas de interacción y la misma apropiación de los significados de los símbolos que los circundan; estos elementos confieren un poder a estas afectividades (como segundo campo) en el desarrollo y evolución del conocimiento, ya que sin estas no tomaríamos las decisiones de lo que creemos correcto o qué nos gusta o nos disgusta. Un tercer campo desarrollado en la presente tesis es el campo de valores políticos, en este caso el estudiante en su tránsito por la vida académica debe apegarse a unas pautas reglamentadas de convivencia en la cual aprende a respetar la diversidad y a convivir con ella, aprovechando el conocimiento y experiencia que desde el área específica de conocimiento de los sujetos investigados (Antropología) ofrece una herramienta significativa de comprensión del objeto de estudio de la Antropología. De aquí que cuando se habla de aprender no solo se puede hacer dentro del aula, se aprende de las equivocaciones, de los amores y las amistades, de las experiencias de los demás, de la trayectoria externa del docente y su socialización en clases, de las preguntas a los compañeros después de responder un examen, de la pregunta del compañero en la exposición, en sí de la construcción intersubjetiva de las realidades cotidianas en el contexto socio-académico.

Referencias

- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Garfinkel, Harold. 2006. *Estudios en Etnometodología*. Barcelona, España: Editorial Anthropos,
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Hiedegger, Martin. (s.f). *La Época de la Imagen del Mundo*. Recuperado Agosto 10, 2015 (http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/096_problemas_filosoficos/material/heidegger_epoca_imagenmundo.pdf).
- Schutz, Alfred. 1974. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Vygotsky, Lev. 1995. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado Febrero 15, 2015 (<http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.pdf>).

Un nuevo paradigma para la sociología del conocimiento: impacto y legado

Thomas S. Eberle¹

Resumen

A través de este artículo, el autor presenta un panorama general de la influencia que ha tenido *La construcción social de la realidad* de Peter Berger y Thomas Luckmann. El artículo parte de una revisión del mensaje que conlleva la obra y dirige su atención al contexto de la sociología en el mundo y a la recepción del libro, particularmente en Estados Unidos y Europa. Luego, son expuestos los vínculos de la estructura del libro con la fenomenología. Adicionalmente, se muestra en qué radica la diferencia entre el construccionismo de Berger y Luckmann y el constructivismo subjetivo, con el cual a veces se ha confundido la perspectiva de *La construcción social de la realidad*. Finalmente, son presentados el impacto y legado de la obra tras 50 años de su aparición, con especial énfasis en el contexto de la sociología alemana contemporánea.

Introducción

Formular una *nueva base teórica para la sociología del conocimiento*, fue uno de los principales proyectos no realizados de Alfred Schutz, impedido por su temprana muerte. Su mezcla de fenomenología y sociología weberiana prometió ubicar la sociología del conocimiento en un terreno nuevo, redefiniendo su perspectiva así como sus conceptos básicos. Peter L. Berger y Thomas Luckmann, que habían estudiado en la New School for Social Research en New York donde Schutz había enseñado, decidieron seguir este proyecto cuando se conocieron como miembros junior de la Facultad de Posgrado en su *alma mater*. El resultado fue bastante dramático: nació un clásico sociológico moderno.

¹ PhD en Sociología. Profesor en St. Gallen University, Suiza. / thomas.eberle@unisg.ch

La construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1966) se ha convertido en uno de los libros sociológicos más citados de los últimos 50 años. Su título es, sin duda, uno de sus logros sobresalientes. Sin embargo, sus contenidos, aunque brillantemente escritos, posiblemente nunca hayan sido realmente entendidos por muchos de sus lectores. Algunos han dicho, bastante maliciosamente, que el libro se vendió tan bien porque muchos ingenieros (erróneamente) lo compraron. Desafortunadamente, debo agregar, de los muchos sociólogos que compraron o citaron el libro, solo unos pocos parecen haberlo estudiado cuidadosamente.

El actual 50° aniversario de la obra nos invita a revalorar el libro, evaluar el impacto que ha tenido en el panorama sociológico y examinar su legado.

1. El libro y su mensaje

La lógica de *La construcción social de la realidad* era simple: la sociedad debe ser captada en su dualidad como una realidad ‘objetiva’ y ‘subjetiva’. La realidad social objetiva, aunque producida por la acción social, aparece para el individuo como separada e independiente de él o ella. La realidad subjetiva consiste en la conciencia que tiene un actor, moldeada en procesos omnipresentes de socialización, y sostenida y modificada en las interacciones diarias. En esta dualidad, la aparente dicotomía entre Durkheim y Weber fue reconciliada, y la pregunta básica para la teoría sociológica pudo ser presentada así: “¿Cómo es posible que los significados subjetivos *se vuelvan* en facticidades objetivas?” (Berger y Luckmann 2001:35). Para evitar intrincadas reflexiones filosóficas, Berger y Luckmann definieron los términos clave desde el punto de vista de la actitud natural: “Será suficiente, para nuestros propósitos, definir la “realidad” como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos ‘hacerlos desaparecer’), y definir el ‘conocimiento’ como la certeza de que los fenómenos son reales y que poseen características específicas” (Ibid., 13). La *idea revolucionaria* fue declarar el *conocimiento de sentido común* como un foco central para la sociología del conocimiento. Tradicionalmente, la sociología del conocimiento ha estado preocupada solo por la historia de las ideas; ahora, debe preocuparse “de todo lo que se considere ‘conocimiento’ en la sociedad” (Ibid., 30).

La tesis principal de los autores de que la realidad es socialmente construida y que la sociología tiene que estudiar las formas en que esto se hace fue sorprendente. El libro resucitó el análisis fenomenológico del mundo de la vida de Alfred Schutz, usado para aclarar conceptos sociológicos básicos como ‘rol’ e ‘institución’, y ofreció una nueva síntesis no solo de Weber y Durkheim, sino también de Mead y la antropología filosófica (Gehlen y Plessner). La explicación de Berger y Luckmann de los medios a través de los cuales se objetiva el orden social -tipificación, signos, símbolos, habituación, etc.- aportó profundas apreciaciones acerca de la riqueza de la interacción humana. Su análisis de la relación entre las instituciones sociales y los mundos simbólicos de significado (*Sinnwelten*) que las legitiman demostraron cómo la jerga convencional sobre la ‘lógica de las instituciones’ oscurecía los procesos reales a través de los cuales las instituciones se convierten en realidades sociales. Presentó una teoría sociológica que concibió a los actores sociales como humanos competentes [*competent humans*], evadió las cosificaciones sociológicas y renunció a la extendida arrogancia de los científicos sociales (que en aquel momento amaban hablar de ‘falsa conciencia’ y de ‘restricciones inconscientes’ Freudianas, debidamente identificadas, por supuesto, solo por expertos). Pero sobre todo dejaron claro cuán ingenua es una postura objetivista hacia la realidad social. En pocas palabras: el *cómo* de los fenómenos sociales debe ser explicado antes de que podamos atender el *qué* y el *por qué*.

2. Construcción social e ideología

El libro fue bien recibido por sus críticos. De hecho, en un momento en que la prevalencia del funcionalismo-estructural parsoniano se estaba erosionando y se discutía ‘la crisis venidera de la sociología occidental’ (Gouldner, 1970), *La construcción social de la realidad* dio una nueva orientación a muchos sociólogos. Ofreció una nueva lectura de varios clásicos sociológicos -diferente a la interpretación de Parsons en su *Structure of Social Action* (Parsons, 1937)- y vinculó sus perspectivas de una manera nueva. Charles Lemert (1992:10) lo pone en retrospectiva: “Hasta el día de hoy, no puedo pensar en un solo libro que presente tan bien y con tan exquisita parsimonia tantas ideas diferentes”.

Aunque tanto Berger como Luckmann están de acuerdo en que cambiarían muy poco en el libro si fueran a reescribirlo hoy (Berger

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

1992:1), su impacto en la sociología estadounidense seguía siendo -en opinión de los autores- algo marginal. Una razón fue que ambos autores estaban situados “en una institución enfáticamente periférica, no elitista” (ibid.). La otra razón fue “la orgía de ideología y utopismo que estalló en toda la escena académica a fines de la década de 1960, casi inmediatamente después de la publicación de nuestro libro. Ni Luckmann ni yo teníamos ninguna simpatía con este *Zeitgeist*...” (ibid.). Pero fue este contexto, como señalaré, el que dio forma a una recepción específica -y engañosa- de su libro.

A este respecto, la situación en Europa era bastante similar. *La construcción social de la realidad* fue traducida a muchos idiomas. En Alemania, por ejemplo, fue publicado en S. Fischer en 1970, abriendo la nueva serie *Conditio Humana*, y fue presentado por el gran Helmut Plessner. Curiosamente, no fue reseñado por la famosa *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Pero fue bien recibido. Quienes reseñaron el libro elogiaron el nuevo enfoque no ideológico, elogiaron el precio relativamente bajo de un libro de alta calidad y expresaron asombro de que un original estadounidense se publicara en alemán en solo tres años². Aunque la sociología del conocimiento solía ser un tema favorito de los lectores alemanes (como señala Plessner en la introducción), *La construcción social de la realidad* no lo tuvo fácil. Cuando el funcionalismo estructural y la sociología cuantitativa -ambos importados de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial- enfrentaron críticas crecientes en los años sesenta, fueron la Escuela de Frankfurt y el neo-marxismo los que cosecharon el beneficio. Luego, después de que Habermas entrara en un muy publicitado debate con Niklas Luhmann (quien defendió una teoría de sistemas funcionalista que combina conceptos fenomenológicos y parsonianos), los dos se convirtieron en los sociólogos alemanes más mencionados y citados en los años setentas y ochentas.

En este contexto intelectual, tanto en los Estados Unidos como en Europa, *La construcción social de la realidad* a menudo se interpretaba con un giro especial. Muchos veteranos liberales de izquierda de la década de 1960 recurrieron a este libro para dar sentido a la vida y la sociología, detectando la *arbitrariedad* de las construcciones sociales (véase

2 Helmut Dahmer en *Soziale Welt* (1970/71), Wolf Lepenies en *FAZ* (1969) y F.U. Pappi en *Sociologica Ruralis* (1971) y muchos otros. Agradezco a Thomas Luckmann por brindarme toda su colección de reseñas del libro, y por las muchas discusiones esclarecedoras en los años noventa.

Lemert 1992:10). El Construccinismo se convirtió en una perspectiva radical que ayudó a revelar la realidad, a despojarla de las distorsiones ideológicas y a allanar el camino para nuevas interpretaciones. El feminismo académico es un ejemplo particularmente prominente para este punto de vista. Por inspiradora que pueda ser esta interpretación, está muy lejos de los propósitos de Berger y Luckmann. Por lo tanto Luckmann asegura: “cada vez que alguien menciona ‘constructivismo’ o incluso ‘construccinismo social’, corro a esconderme” (Luckmann 1992:4). Y Berger considera que gran parte de la literatura ‘constructivista’ proviene del “caldero ideológico antes mencionado con el cual no tengo afinidad alguna” (Berger, 1992:2).

En cambio, Berger y Luckmann defendieron una *sociología empírica del conocimiento* que investiga las formas complejas en que la realidad se construye socialmente. Se adhirieron a la máxima weberiana de que la tarea de un científico es describir y explicar las acciones sociales y sus consecuencias tal como son, pero no proclamar ninguna postura política sobre cómo *deberían ser* las cosas. En la práctica, esta máxima de *Werturteilsfreiheit* (libres de los juicios de valor) tiene que ser vista en sus propias complejidades: cualquier descripción o proposición empírica hace uso de tipificaciones que están integradas en sistemas de relevancia, es decir, necesariamente tiene sus implicaciones de valor. Por lo tanto, ver las construcciones sociales existentes en diferentes premisas bien puede agudizarnos los ojos para captar cómo se construyen, como Schutz y Simmel han demostrado a fondo con sus análisis de ser un extraño³. El problema principal no es la búsqueda de la arbitrariedad en las construcciones sociales, sino la forma en que se realiza esa investigación. Estoy de acuerdo aquí con Mary F. Rogers que marca el “tokenismo teórico” que limita indebidamente el impacto del libro de Berger y Luckmann: “*El construccinismo social* a menudo sirve como poco más que una impronta teórica acompañado de unas pocas proposiciones sobre cómo la gente ‘construye’ sus identidades, visiones del mundo y formas de manejar sus asuntos que se dan por supuestas” (Rogers 1992:6).

3. Fenomenología y sociología

Por otro lado, incluso muchos de los que se llamaban a sí mismos ‘sociólogos fenomenológicos’ no captaron correctamente la lógica del para-

3 Schutz (1964) y Simmel (1968 [1908]).

digma de Berger y Luckmann. Muchos pasaron por alto el hecho central de que los autores introdujeron su concepción dualista de la sociedad como una realidad objetiva y subjetiva a través de lo que explícitamente llamaron 'prolegómenos *filosóficos*' y como tal '*pre-sociológicos*': el *análisis fenomenológico* de los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. Dibujan una línea estricta entre un análisis fenomenológico del mundo de la vida y un análisis sociológico de la sociedad: ambos son 'empíricos', aunque no en el mismo sentido; mientras que el método fenomenológico es 'egológico', el método científico social es 'cosmológico' (véase Luckmann 1973). En este sentido, ¡mucho de lo que ha sido etiquetado como 'sociología fenomenológica' no tuvo que ver mucho con la fenomenología ni tampoco mucho que ver con la sociología!

Una de las deficiencias de *La construcción social de la realidad*, en mi opinión, es que Berger y Luckmann excluyeron las consideraciones epistemológicas y metodológicas. Admito que tácticamente esto podría haber sido una buena jugada: esto resaltó su intención de proclamar una sociología *empírica* del conocimiento (como una '*Wirklichkeitswissenschaft*') que claramente difería de la tradición anterior, y abrió la puerta a los muchos científicos sociales que no les gusta detenerse en los enlaces filosóficos. Sin embargo, también se arriesgaron a malentendidos amplios en conceptos fundamentales y también se perdieron de un empoderamiento analítico más completo a través del análisis del mundo de la vida de Schutz. Para muchos sigue siendo oscuro por qué la sociología debe fijar su mirada en la conciencia y los significados subjetivos, teniendo en cuenta su preocupación por las acciones sociales y los hechos sociales. ¿Por qué no limitar su atención a un comportamiento externo y observable? Sin embargo, la contribución epistemológica crítica de Schutz es precisamente analizar con lujo de detalles el acto de interpretación (*Verstehen*) tanto en la vida cotidiana como en las ciencias sociales. Las estructuras de significado formales del mundo de la vida (fenomenológicamente analizado) proporcionan, en un nivel *epistemológico*, un marco en el que inevitablemente debe perseguirse la *tarea hermenéutica* de cualquier análisis sociológico, cualitativo o cuantitativo. Cómo el conocimiento subjetivo (derivado socialmente) involucrado en acciones humanas concretas puede ser explicado por el sociólogo es una cuestión *metodológica*. Sus implicaciones, sin embargo, son siempre epistemológicas.

Por lo tanto, es muy esclarecedor examinar *La construcción social de la realidad* en el contexto de *The Structures of the Life-world* (Schutz y

Luckmann 1973, 1989) y de los escritos metodológicos de los respectivos autores (Luckmann 1973, por ejemplo, Berger y Kellner 1981). A la luz de esto, queda claro que el término bastante escueto ‘construcción’ es paralelo al término ‘constitución’: la *construcción* es un proceso social y debe ser analizada por la sociología; la *constitución* del significado es un proceso subjetivo que tiene lugar en la conciencia y debe ser analizado por la fenomenología. Además, para los lectores preocupados por las definiciones bastante flexibles de algunos conceptos centrales en *La construcción social de la realidad* (como ‘tipificación’, ‘conocimiento’, ‘realidad’, ‘objetivación’, etc.), se pueden encontrar especificaciones precisas de cada término en *Structures of the Life-World* (Ibid.). Incluso para los escépticos del potencial de los análisis fenomenológicos para evadir el círculo reflexivo, pocos otros libros explican la experiencia humana, el conocimiento y la acción, las diferentes trascendencias y la compleja interrelación del conocimiento subjetivo e intersubjetivo con mayor detalle. Desafortunadamente, pasaron más de veinte años entre la publicación de *La construcción social de la realidad* y la publicación del segundo volumen de *The Structures of the Life-World* (Ibid.). Esta puede haber sido una razón por la cual la relación íntima entre los dos ha sido reconocida por muy pocos. En los años intermedios, como se indicó anteriormente, la recepción de estas ideas básicas tomó rutas bastante diversas y, a menudo, divergentes.

4. Construccionismo social y Constructivismo subjetivo

Curiosamente, Berger y Luckmann consideraron que el título *La construcción social de la realidad* era autoevidente: nunca propusieron una definición explícita de su significado. Además, los lectores de las versiones traducidas del libro pueden encontrar que lo que se llama ‘construcción’ o ‘construido’ en su idioma se expresa de manera diferente en el original en inglés. Pero, considerando todo, ‘construcción social’ obviamente tiene diferentes significados. Por un lado, el término ‘construcción’ tiene un aspecto tanto estático como dinámico. En su aspecto *estático*, denota una realidad tal como es (tal como aparece), en su aspecto *dinámico* significa el *proceso* de construcción de la realidad. Por otra parte, es distinto si vemos un paisaje natural con sus montañas, ríos, prados, vacas, granjas, etc. -una *realidad natural* tal como es percibida e

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

interpretada por nuestro conocimiento cultural- o si contemplamos una *sociedad* que se produce, de principio a fin, por acciones humanas. Para comprender lo que está sucediendo en la sociedad (por ejemplo, en un entorno social), el sociólogo debe comprender los significados que los propios actores emplean y en los que están incorporados.

Una de las principales tesis de *La construcción social de la realidad* es que los constructos culturales están socialmente estabilizados por las estructuras institucionales. Por lo tanto, las construcciones no son un asunto subjetivo de individuos singulares. Son socialmente derivados e intersubjetivamente compartidos y representados. El *construccionismo social* de Berger y Luckmann por lo tanto se encuentra en fuerte oposición al *constructivismo subjetivo* que personas como Paul Watzlawick y otros⁴ defienden. La construcción subjetiva de la realidad siempre se basa en el conocimiento cultural internalizado y -dejando de lado las aberraciones patológicas profundas- se coordina con otros actores humanos en las interacciones o la colaboración. Como Goffman conmovedoramente dice: “En algunos casos un simple y ligero desconcierto sobrevuela la escena como expresión de una moderada inquietud acerca de quienes intentaron definir la situación erróneamente” (Goffman 1974:1[Goffman 2006:])⁵.

El constructivismo subjetivo omite exactamente de lo que se trata la *construcción social*: construcción de la realidad en interacción y conversación, mediante objetivaciones y tipificaciones sociales internalizadas, estabilizadas por rutinas, institucionalizaciones y legitimaciones, etc. Visto en este contexto, el constructivismo subjetivo es ahistórico, asocial y ciego a las instituciones. Es de destacar que los fenomenólogos y partidarios del individualismo metodológico (en el sentido de Weber) se han enfrentado una y otra vez con duras críticas por ser “demasiado subjetivistas”, especialmente en la sociología estadounidense; pero de hecho, son Berger y Luckmann -ambos fenomenólogos e individualistas metodológicos- ¡quienes siempre han rechazado incisivamente un subjetivismo tan plano!

4 Cf. Watzlawick 1976, 1984.

5 Este pasaje se debe a la traducción de José Luis Rodríguez del texto de Goffman (2006).

5. Impacto y herencia

Fue el propósito de Berger y Luckmann “llevar la sociología del conocimiento desde la periferia al centro mismo de la teoría sociológica” (Berger y Luckmann 2001:35). Proporcionaron un marco teórico que integró las “posiciones de Weber y Durkheim en una teoría integral de la acción social que no pierde la lógica interna de ninguna” (Ibid., 229) y, adicionalmente, incorporaron la psicología social de Mead así como conocimientos básicos de antropología filosófica (Gehlen y Plessner). Al igual que Parsons, construyeron un nuevo paradigma que integró diferentes tradiciones sociológicas; sin embargo, lo hicieron claramente diferente a Parsons que había desatendido el problema del significado. Berger y Luckmann consideraron “versiones estándar de explicaciones funcionales en las ciencias sociales una destreza teórica” (Ibid., 230) y presentaron un marco teórico alternativo basado en la fenomenología de Schutz. Mirando hacia atrás ahora después de medio siglo: ¿Qué impacto tuvo este libro y qué queda como su legado?

Impactos principales

Permítanme delinear solo los siguientes impactos básicos: en primer lugar, las mayores repercusiones fueron causadas, como ya se mencionó, por el título del libro: la idea de que la realidad es socialmente construida, se extendió como un fuego y amenazó severamente los principios positivistas. Cada vez más sociólogos comenzaron a estudiar “la construcción social de X”, como la construcción social del suicidio (Douglas 1973), de la enfermedad mental (Scheff 1975), de la muerte (Seale 1998) de los problemas con las drogas (Gusfield 1996), de hechos y artefactos en ciencia y tecnología (Pinch y Bijker 1984), etc. Todos se referían al libro de Berger y Luckmann, pero la mayoría empleó diferentes conceptos teóricos para llevar a cabo su investigación⁶. La amplia difusión de esta idea básica fue, sin duda, el mayor impacto de este libro. Y ciertamente contribuyó a que se tradujera a más de 20 idiomas.

En segundo lugar, *La construcción social de la realidad* también ha desempeñado un papel crucial en hacer que la fenomenología de Alfred Schutz sea popular entre los sociólogos (como también lo ha hecho Garfinkel en sus ‘Estudios de Etnometodología’, 1967). Estimuló un vívido interés en el análisis del mundo de la vida de Schutz, quien previamente

6 Para una descripción crítica, véase Hacking (1999).

había sido casi desconocido e inadvertido en sociología. Hoy en día, los conceptos fenomenológicos se encuentran en diferentes campos de la sociología. Los grandes teóricos alemanes, Habermas y Luhmann, han incorporado conceptos fenomenológicos como elementos centrales. Incluso los teóricos de la elección racional intentaron integrar el trabajo de Schutz mediante la ‘escogencia entre proyectos de acción’ para refinar su enfoque⁷. Y en los Estados Unidos, los denominados ‘neo institucionalistas’ han desarrollado un análisis que pretende inspirarse directamente en *La construcción social de la realidad*⁸. Sin embargo, también hay una animada discusión en curso sobre cuán adecuados son estos teóricos para manejar tanto el marco fenomenológico como la perspectiva del construccionismo social y sus conceptos⁹.

En tercer lugar, también miembros de otras disciplinas desarrollaron un gran interés en *La construcción social de la realidad*, como psicólogos sociales, antropólogos, geógrafos, historiadores, etólogos y teólogos. Si consideramos, por ejemplo, que una disciplina como la antropología cognitiva pasó del análisis lingüístico de términos a la investigación de expresiones idiomáticas y conversación y luego llegó a la noción de *conocimiento cultural* y su compleja relación con la *acción*¹⁰, podemos apreciar qué tan adelante estaban Berger y Luckmann hace cincuenta años.

Los diversos desarrollos teóricos y temáticos de los autores

Cuando se usa *La construcción social de la realidad* como un libro de texto con estudiantes, pronto se vuelve evidente que la construcción teórica tiene sus defectos. Hay muchas inconsistencias si se compara las diferentes partes, e incluso los conceptos principales están definidos de manera muy vaga. Berger y Luckmann perdieron la oportunidad de elaborar su marco teórico en los años posteriores a la publicación. Ambos coinciden en que su colaboración terminó solo por razones geográficas (Berger 1992:2, Luckmann 1992:4). Pero también es evidente que esta-

7 Ver Hartmut Esser (1991, 1992).

8 Ver Powell y DiMaggio (1991).

9 Ver la discusión metodológica de la adecuación del significado en Eberle (2010). Con respecto al concepto de mundo-de-vida de Habermas, ver Matthiesen (1984); con respecto a la interpretación de Esser de Schutz, ver la crítica de Prendergast (1992) y Srubar (1992).

10 Ver, por ejemplo, Holland y Quinn (1987).

blecieron diferentes prioridades temáticas y tomaron caminos diversos de desarrollo teórico. Berger probablemente siempre se sintió más cercano a la tradición Weberiana, mientras que Luckmann manifestó una mayor afinidad con Durkheim. Un ejemplo significativo es que desarrollaron conceptos bastante diferentes de 'religión'. En su conclusión Berger y Luckmann (2001:228) estuvieron de acuerdo: "El análisis de la objetivación, la institucionalización y la legitimación son directamente aplicables a los problemas de la sociología del lenguaje, la teoría de la acción social y las instituciones, y la sociología de la religión (...). Esperamos haber dejado en claro que la sociología del conocimiento presupone una sociología del lenguaje, y que una sociología del conocimiento sin una sociología de la religión es imposible (y viceversa)". Ambos autores publicaron libros importantes sobre la sociología de la religión, y ambos se basaron en la terminología de *La construcción social de la realidad*, pero llegaron a puntos de vista bastante diferentes de la religión: mientras que Berger eligió una definición 'sustantiva' de religión (*The Sacred Canopy*, 1967), Luckmann favoreció una versión 'funcionalista' (*The Invisible Religion*, 1967). Es difícil imaginar cómo podrían haber continuado su cooperación y llegado a un consenso sobre cómo elaborar y refinar los conceptos teóricos básicos de *La construcción social de la realidad*.

Además, ambos autores también establecen diferentes prioridades temáticas. Berger abogó repetidamente por volver a las "grandes preguntas" que, a su entender, son de tipo "macrosociológico" (Berger 1992:2). Su principal enfoque intelectual después de la *construcción social* se convirtió en los problemas de la modernización y el desarrollo del Tercer Mundo. En 1985 se convirtió en el Director del Instituto para el Estudio de la Cultura Económica en la Universidad de Boston, trabajando con un grupo interdisciplinario de científicos sociales. Consideró la forma en que la *construcción social* relacionó "eventos dentro de estructuras institucionales con movimientos dentro de la conciencia de los individuos" la mejor guía para tratar cuestiones de carácter social: "el concepto mismo de 'cultura económica', que denota la interrelación entre instituciones económicas y varios elementos de la cultura (ideas, religión, moralidad, estilos de vida), se presta maravillosamente para elaboraciones en términos de la sociología del conocimiento" (Berger 1992:2; véase también Pfadenhauer y Berger 2013, así como Steets 2016). Para Berger, el marco teórico de *La construcción social de la realidad* fue lo suficientemente refinado como para seguir sus preguntas

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

de investigación. A diferencia de Luckmann, no estaba interesado en seguir elaborando sus fundamentos filosóficos¹¹.

Luckmann, quien se convirtió en profesor de sociología en la Universidad de Constanza en 1970, estaba más comprometido con la elaboración de los conceptos teóricos de su sociología del conocimiento. Invertió mucho tiempo en la edición póstuma de *Las estructuras del mundo de la vida* de Schutz y actuó no solo como editor, sino como co-autor, que contribuyó sustancialmente a la finalización del proyecto de Schutz (Schutz y Luckmann 1973, 1989). Luego, después de contribuir a la sociología del lenguaje, recurrió a lo que Berger llamaría un análisis “microsociológico”, a saber, un programa para la investigación empírica de procesos comunicativos concretos. Junto con un equipo interdisciplinario de investigadores, Luckmann (1989, 2009) desarrolló una ‘teoría’ de los géneros comunicativos para explorar los ‘fondos [*budget*] comunicativos de una sociedad’. Estudiaron “procesos comunicativos que reconstruyen varios tipos de pasados: llamadas de alarma al departamento de bomberos, chismes, transmisiones conversacionales de información y sabiduría, historias de conversión religiosa, recapitulaciones de programas de televisión, etc.”, y luego recurrieron a géneros ‘moralizadores’ como “debates públicos durante la Guerra del Golfo, asesoramiento ‘pastoral’ sobre programas de radio, campañas anti-tabaco, recursos ecológicos locales, argumentos a favor y en contra del aborto en diversos contextos públicos y semi-públicos, y similares (Luckmann 1992:4f.).

Al analizar lo que Berger y Luckmann (2001:191) llamaron el ‘aparato conversacional’ en el que se construye un sentido común de la realidad como un logro continuo en situaciones cara a cara, el grupo de investigación de Luckmann tomó prestado ampliamente de etnometodología, etnografía, análisis de conversación, interaccionismo simbólico, antropología cognitiva, lingüística y otras especialidades. Al investigar los procesos de construcción de la realidad localmente e *in situ*, complementaron el nivel general de análisis de la *construcción social* y materializaron lo que había sido el objetivo de Berger y Luckmann desde el comienzo: fundar una *sociología empírica del conocimiento*.

11 Para obtener información más detallada sobre el trabajo y la vida de Peter L Berger ver Pfadenhauer y Berger, 2013. Ver también Steets, 2016, quien le hizo una larga entrevista a Berger.

Desarrollos recientes

¿Lograron Berger y Luckmann “mover la sociología del conocimiento de la periferia al centro mismo de la teoría sociológica” (Ibid., 35)? Sí y no. En el mundo anglosajón la ‘sociología del conocimiento’ es muy desconocida, al escuchar el término algunos pueden referirse a las concepciones más antiguas, de Max Scheler o Mannheim. Pocos parecen recordar que ese fue el subtítulo de *La construcción social de la realidad* –e incluso su objetivo básico–. Sin embargo, en la sociología alemana, el objetivo se alcanzó muy bien. Debido a la influencia eminente de Luckmann en la sociología alemana, especialmente en la sociología del lenguaje y la sociología de la religión, la ‘sociología del conocimiento’ se convirtió en una de las secciones más grandes de la German Sociological Association. Muchos de los estudiantes de Luckmann en Constanza más tarde se convirtieron en profesores de sociología y todavía se adhieren a los principios básicos de *construcción social*, y muchos han contribuido a su perfeccionamiento.

Las contribuciones más significativas de los sociólogos en esta tradición fueron el desarrollo de una ‘hermenéutica científico social’ (Soeffner 1996) con sus diversos enfoques empíricos (véase Hitzler y Honer, 1997) o, estrechamente relacionado, de una ‘sociología hermenéutica del conocimiento’ (Hitzler y otros, 1999). Este movimiento abordó no solo discusiones metodológicas, por ejemplo la relevancia del postulado de adecuación de significado (o adecuación sensorial) en sociología interpretativa (Eberle 2010), sino también el desarrollo de métodos y procedimientos interpretativos concretos de investigación cualitativa, como etnografía analítica del mundo de la vida (Honer y Hitzler 2015), la hermenéutica fenomenológica (Eberle 2014, 2015), o etnofenomenología (2015); además del análisis del discurso (Keller 2005), la sociología visual (Knoblauch y otros 2006) y finalmente el análisis de video y la videografía (Knoblauch y otros 2014; Reichertz y Englert 2011), por mencionar solo algunos.

Hubert Knoblauch (2017) publicó recientemente una contribución teórica omni-comprensiva [*all-embracing*]: *The communicative construction of reality*. Se basa firmemente en el análisis fenomenológico del mundo de la vida de Schutz y en el paradigma básico de Berger y Luckmann de una sociología del conocimiento, pero también lo elabora y refina en aspectos cruciales. Hace 20 años Knoblauch promovió la idea de sustituir la construcción ‘social’ por una construcción ‘comunicativa’

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

de la realidad –un cambio que Luckmann (2013) avaló– basándose en los estudios empíricos de comunicación que había llevado a cabo en el contexto del grupo de investigación de Luckmann. En su nuevo libro, reconoce que algunos aspectos de *La construcción social de la realidad* requieren una reformulación o reiteración: primero, defiende un cambio del subjetivismo a la relacionalidad: debemos preservar el concepto de ‘sujeto’, pero debe ser descentrado por el de ‘relaciones’. En segundo lugar, en vista de una amplia ola de críticas que pretende que el ‘constructivismo social’ se perdió en la materialidad, reitera que las objetivaciones de *La construcción social de la realidad* siempre incluían objetos materiales (que muchos simplemente pasaron por alto). Tercero, la noción de acción debería ser reemplazada por ‘acción comunicativa’ para enfatizar la relación de un sujeto con otro así como sus relaciones con las objetivaciones. Este libro llega en el momento correcto: 50 años después de la publicación de *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann, replantea y reevalúa su enfoque.

En resumen: en el mundo de la sociología anglosajona, el enfoque de Berger y Luckmann parece percibirse principalmente como históricamente importante, pero sin ningún impacto inmediato en los debates sociológicos actuales. En la sociología alemana, su enfoque teórico en combinación con el análisis fenomenológico del mundo de la vida de Alfred Schutz todavía se debate, elabora y perfecciona con vigor. En otras palabras: ¡el legado de *La construcción social de la realidad* todavía está vivo!

Referencias

- Berger, Peter L. 1967. *The sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. New York, USA: Anchor Books.
- Berger, Peter L. 1992. "Reflections on the Twenty-fifth Anniversary of the *Social Construction of Reality*." *Perspectives* 15(2): 1f.
- Berger, Peter L. y Hansfried Kellner 1981. *Sociology Reinterpreted: an Essay on Method and Vocation*. Garden City, N.Y, USA: Anchor Press/Doubleday.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dahmer, Helmut .1970/71. "Berger/Luckmann (Buchbesprechung)", *Soziale Welt* XXX(1).
- Douglas, Jack D. 1973. *The Social Meanings of Suicide*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Eberle, Thomas S. 2010. "Phenomenological Life-world Analysis and the Methodology of the Social Sciences." *Human Studies* 33(2-3): 123-139.
- Eberle, Thomas S. 2014. "Phenomenology as a Research Method." Pp. 184-202 en *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, Edited by Uwe Flick. London, England: Sage.
- Eberle, Thomas S. 2015. "Exploring Another's Subjective Life-world: A Phenomenological Approach." *Journal of Contemporary Ethnography* 44(5): 563- 579.
- Esser, Hartmut. 1991. *Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und Rational Choice*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Esser, Hartmut. 1993. "The Rationality of Everyday Behavior: A Rational Choice's Reconstruction of the Theory of Action of Alfred Schutz." *Rationality and Society* 5(1): 7-31.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York, USA: Harper Colophon Books.
- Goffman, Erving. 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI Editores.
- Gouldner, Alvin. 1970. *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York/London: Basic Books.
- Gusfield, Joseph R. 1996. *Contested Meanings: The Construction of Alcohol Problems*. Madison, WI, USA: University of Wisconsin Press.
- Hacking, Ian. 1999. *The social construction of What?* Harvard, USA: Harvard University Press.
- Honer, Anne y Ronald Hitzler. 2015. "Life-World-Analytical Ethnography: A Phenomenology-Based Research Approach." *Journal of Contemporary Ethnography* 44(5): 544-562.
- Hitzler, Ronald y Anne Honer. 1997. *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hitzler, Ronald; Jo Reichertz, y Norbert Schröer (Eds.). 1999. *Hermeneutische Wissenssoziologie: Standpunkte zur Theorie der Interpretation (Theorie und Methode)*. Konstanz, Germany: UVK.
- Holland, Dorothy y Naomi Quinn. 1987. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge, MA, USA: University Press.
- Keller, Reiner. 2005. "Analysing Discourse. An Approach from the Sociology of Knowledge." *Forum Qualitative Sozialforschung* 6(3): Art. 32.
- Knoblauch, Hubert. 1995. *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Knoblauch, Hubert. 2017. *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden, Germany: VS.

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana

- Knoblauch, Hubert; Bernt Schnettler, Hans-Georg Soeffner, y Jürgen Raab. 2006. *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Lang.
- Knoblauch, Hubert; René Tuma, y Bernt Schnettler. 2014. "Video Analysis and Videography." Pp. 435-449 en U. Flick (ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Knoblauch, Hubert y Bernt Schnettler. 2015. "Video and Vision: Videography of a Marian Apparition." *Journal of Contemporary Ethnography* 44(5): 636-656.
- Lemert, Charles. 1992. "What's real after all these years?." *Perspectives* 15(2): 10f.
- Lepenes, Wolf. 1969. "Praktische Theorie. Über die Rolle des Wissens." *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 10(6): n/a
- Luckmann, Thomas. 1967. *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*. New York, USA: Macmillan.
- Luckmann, Thomas. 1973. "Philosophy, Science, and Everyday Life." Pp. 143-185 en *Phenomenology and the Social Sciences*, editado por M. Natanson. Evanston, Ill, USA: Northwestern University Press.
- Luckmann, Thomas. 1989. "Prolegomena to a Social Theory of Communicative Genres." *Slovene Studies* 11(1-2): 159-166.
- Luckmann, Thomas. 1992. "Social Construction and After." *Perspectives* 15(2): 4f.
- Luckmann, Thomas. 2009. "Observations on the structure and function of communicative genres." *Semiotica* 2009(173): 267-282.
- Luckmann, Thomas. 2013. "The communicative construction of reality and sequential analysis. A personal reminiscence." *Qualitative Sociology Review* IX(2): n/a.
- Matthiesen, Ulf. 1985. *Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns*. München, Germany: Fink Signature.
- Pappi F.U. 1971. "Berger/Luckmann (Buchbesprechung)." *Sociologia Ruralis* 1: 121f.
- Parsons, Talcott. 1937. *The Structure of Social Action*. New York, USA: MacGraw-Hill.
- Pfadenhauer, Michaela y Peter L. Berger. 2013. *The New Sociology of Knowledge: The Life and Work of Peter L. Berger*. New Brunswick, USA: Transaction Publishers.
- Pinch, Trevor y Wiebe Bijker. 1984. "The Social Construction of Facts and Artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other." *Social Studies of Science* 14: 339-441.
- Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio (eds.). 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, USA: Chicago University Press.
- Prendergast, Christopher. 1993. "Rationality, Optimality and Choice: Esser's Reconstruction of Alfred Schutz's Theory of Action." *Rationality and Society* 5(1): 47-57.
- Reichertz, Jo y Carina J. Englert. 2011. *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Rogers, Mary F. 1992. "Weather Vanes, Tokens and Texts." *Perspectives* 15(2): 6.
- Scheff, Tom. 1975. *Labeling Madness*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Spectrum Books.
- Schutz, Alfred. 1964. "The Stranger: An Essay in Social Psychology." Pp. 91-105 en *Collected Papers II*, editado por A. Brodersen. Netherlands: Martinus Nijhoff / The Hague.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. 1973, 1989. *The Structures of the Life-World, Vol. I+II*. Evanston, Ill, USA: Northwestern University Press.
- Seale, Clive. 1998. *Constructing death*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Simmel, Georg. 1968 [1908]. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot.

- Simpson, George. 1967. "Berger/Luckmann (Book-Review)." *American Sociological Review* 32: 137f.
- Soeffner, Hans-Georg. 1992. "Reconstruction instead of Constructivism: Twenty-Five Years of The Social Construction of Reality." *Perspectives* 15(2): 8f.
- Soeffner, Hans-Georg. 1996. *The Order of Rituals. The Interpretation of Everyday Life*. New Brunswick: Transaction.
- Srubar, Ilja. 1992. "Limits of Rational Choice." *Rationality and Society* 5(1): 32-46.
- Steets, Silke. 2016. "What Makes People Tick? And What Makes a Society Tick? And is a Theory Useful for Understanding?: An Interview with Peter L. Berger." *Human Studies* 39: 7-25.
- Watzlawick, Paul. 1976. *How Real Is Real? Confusion, Disinformation, Communication*. New York, USA: Vintage Books.
- Watzlawick, Paul (Ed.). 1984. *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? Contributions to Constructivism*: New York, USA: Norton.

Este libro es producto de un esfuerzo surgido en el año 2015, a propósito del interés desarrollado por los editores a través de años previos por la que ha sido calificada como una de las más importantes obras del Siglo XX en la sociología: *La construcción social de la realidad* de Peter Berger y Thomas Luckmann, interés que coincidió con la conmemoración de los 50 años de dicha obra. ¡Y qué mejor ocasión para estimular el trabajo en torno a este nuevo paradigma! –como algunos lo han llamado–

Si bien el resultado tuvo una multiplicidad de retrasos ajenos a las instituciones y a la mayoría de los autores que participaron en su desarrollo, y atribuibles únicamente a los editores académicos, no por ello la conmemoración que constituye este trabajo carece de importancia, incluso en diferentes frentes, tanto para la sociología como para las ciencias sociales en general y, por supuesto, para las personas que han entrado en contacto con la obra, bien sea desde el aprendizaje, la enseñanza e investigación académicas o desde otros intereses. Esta pone en discusión, como pocas veces en castellano, diferentes aspectos que conforman la médula del trabajo conmemorado y ello puede, sin duda, contribuir tanto a la ampliación como al refinamiento de trabajos orientados por la perspectiva de Berger y Luckmann en su obra de *La construcción social de la realidad*.

Fragmento de la Introducción



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680 - Fax: 8841443
www.umanizales.edu.co
Manizales, Colombia

Objetividad, subjetividad y vida cotidiana
© Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Humanidades
Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Septiembre de 2019

