

PSICOLOGIA SOCIAL

II. Los procesos de socialización  
 La identidad personal  
 Lenguaje, moralidad, identidad sexual

|   | Cierto | Falso |
|---|--------|-------|
| • Los chimpancés pueden aprender a hablar       | ( )    | ( )   |
| • Las mujeres son más sociables que los hombres | ( )    | ( )   |
| • La moralidad depende de la inteligencia       | ( )    | ( )   |
| • La inteligencia depende del lenguaje          | ( )    | ( )   |

La mayoría de las personas se encontraría en un serio apuro si tuviera que responder un cuestionario así. Tampoco sería tarea fácil para los científicos sociales, ya que se trata de problemas muy discutidos y sobre los que no hay acuerdo. Sin embargo, son problemas importantes, sobre todo porque definen posibilidades de desarrollo humano, en buena parte cerradas a los sectores oprimidos de los pueblos latinoamericanos.

En este segundo fascículo de psicología social, se examina la socialización, que es aquel proceso histórico por el cual los seres humanos llegamos a ser personas concretas. Mediante la socialización, las estructuras de clase se convierten en mecanismos psíquicos y los intereses sociales se transforman en necesidades individuales.

Aquí se analiza la socialización en los procesos de formación de la identidad personal y de la identidad sexual, en la adquisición de un lenguaje y en el desarrollo de una moralidad. En todas estas áreas aparece la fuerza de los determinismos sociales sobre los que cada grupo y cada persona tienen que construir su propia existencia.

M. B.

0722

v. 2.

M. Baró

81-2  
M.B.  
722  
BIBLIOTECA

IGNACIO MARTIN-BARÓ

PSICOLOGIA SOCIAL

II. Los procesos de socialización  
La identidad personal  
Lenguaje, moralidad, identidad sexual



## I N D I C E

| Capítulo   | Página |
|--|--------|
| 4. LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION                   |        |
| 1. La socialización                                | 161    |
| 2. La adquisición de la identidad personal         | 173    |
| 2.1. Carácter del yo personal                      | 173    |
| 2.2. La evolución del yo personal                  | 176    |
| 3. Socialización lingüística                       | 183    |
| 3.1. Lenguaje y humanización                       | 183    |
| 3.2. La socialización por el lenguaje              | 190    |
| 4. Socialización moral                             | 204    |
| 4.1. Moralidad y control social                    | 204    |
| 4.2. Teorías psicosociales sobre la moral          | 211    |
| 4.2.1. Enfoque psicoanalítico                      | 211    |
| 4.2.2. Enfoques del aprendizaje                    | 213    |
| 4.2.3. Enfoques cognoscitivos                      | 216    |
| 4.2.4. Un enfoque sintético                        | 229    |
| 4.3. De las normas al comportamiento               | 230    |
| 4.3.1. La interiorización de las normas morales    | 230    |
| 4.3.2. La inconsistencia moral                     | 234    |
| 5. Socialización sexual                            | 238    |
| 5.1. Sexualidad: identidad personal y papel social | 238    |
| 5.2. La mitología sexual                           | 250    |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS                         | 261    |

CAPITULO CUARTO  
LOS PROCESOS DE  
SOCIALIZACION

1. LA SOCIALIZACION.

Cualquier calle concurrida en una ciudad moderna puede convertirse en una atalaya excepcional para observar la diversidad de tipos y personas que habitan en la urbe: allá está el vendedor de periódicos y el taxista, el mendigo, la secretaria y el policía, el representante de seguros y el escolar, el señor vestido estrafalariamente, el hombre alto de rostro claro y la muchacha robusta que vende verduras. Todos y cada uno de ellos se sienten sujetos de su acción, aunque este sentimiento pueda ser de muy distinta calidad y contenido. Ciertamente, todos ellos se refieren a sí mismos como "yo" y se identifican y ven a sí mismos como personas, como una unidad personal, con nombre y apellido. Si se les pregunta, dirán que se llama Juan Menjívar, Lucía Romero, Guadalupe Guardado. Su nombre y apellido, lo que son y lo que hacen, les da una identidad que les distingue como personas de cualquier otro individuo, por mucho que se les parezca. Pero todos ellos se sienten además parte de una sociedad, se saben salvadoreños, mexicanos, nicaragüenses, aunque también sentirse pertenecientes a una sociedad pueda tener un sentido muy diverso para cada uno de ellos.

La multiplicidad de personas muestra, por tanto, que, en medio de su diversidad, todas y cada una tienen una identidad, un yo propio que las diferencia, así como un vínculo social que las une, una referencia común que les es propia y, al mismo tiempo les hace miembros de una misma comunidad humana. ¿De dónde proviene esa doble faceta de la persona humana, su identidad diferenciadora y su identidad vinculante, su yo personal y su yo social? La respuesta es: de los procesos de socialización.

El concepto de socialización tiene mal "cartel" entre algunos científicos sociales, debido al hecho de que ha sido utilizado principalmente en el marco de la visión funcionalista de sistemas para expresar la forma como los miembros de una determinada sociedad llegan a compartir los mismos valores, principios y normas sociales. Sin embargo, el término no tiene por qué entenderse en ese sentido homogeneizador ni tiene por qué remitir a un marco social presuntamente común ni tiene por qué limitarse al ámbito de los valores y normas culturales.

Sociólogos y psicólogos suelen entender el concepto desde una perspectiva diferente. Para los sociólogos, la socialización es el proceso a través del cual una determinada sociedad u orden social logra pervivir y reproducirse, transmitiendo a los nuevos miembros aquellas normas y principios necesarios para la continuidad del sistema. La socialización cambia así a la persona, la va haciendo previsible respecto al sistema social y ajustada a sus objetivos, lo que permite el funcionamiento normal de ese sistema. Para los psicólogos la socialización es el proceso a través del cual los individuos adquieren aquellas habilidades necesarias para adaptarse y progresar en una

determinada sociedad. Desde esta perspectiva, el individuo cambia a fin de poder sobrevivir y funcionar adecuadamente. Sociólogos y psicólogos ven el proceso de cambio que se produce en el individuo, pero donde los unos enfatizan la necesidad e interés del sistema social, los otros subrayan la necesidad e interés del individuo.

Aquí vamos a entender la socialización como aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad. Esta definición sostiene tres afirmaciones esenciales: (1) la socialización es un proceso de desarrollo histórico; (2) es un proceso de desarrollo de la identidad personal; y (3) es un proceso de desarrollo de la identidad social. Veamos estas tres afirmaciones aplicándolas a un ejemplo concreto. En el Recuadro 8, se ofrece la visión que de sí mismo tiene un personaje en una reciente novela del salvadoreño Manlio Argueta. Se trata de una mujer campesina que reflexiona sobre lo que ella considera ser el origen de su particular manera de ser y de ver la vida.

Ante todo, la socialización constituye un proceso de desarrollo histórico. Se trata de un proceso caracterizado siempre por su concreción temporal y espacial. No es un proceso mecánico, inmutable, prefijado genéticamente o dependiente tan sólo de determinismos biológicos, como podría ser la maduración: por el contrario, su carácter es definido por las circunstancias propias de cada situación histórica concreta. Así, el análisis de los procesos de socialización requiere examinar como variables fundamentales en qué sociedad, en qué clase social, en qué grupo, en qué época, en qué situación, en qué coyuntura tienen lugar esos procesos. La campesina de nuestro ejemplo remite a

una situación característica en el campo salvadoreño, donde la miseria va de la mano con el machismo, el trabajo continuo con la falta de progreso, la ignorancia ingenua con la resignación forzada.

Que la socialización sea un proceso histórico quiere decir también que no se trata de un proceso meramente formal, donde lo único que cuenta son las formas o mecanismos como el proceso ocurre. Por el contrario, el estudio de la socialización tiene que prestar especial atención a la historia en cuanto contenidos concretos y, aunque es importante examinar cómo se transmite algo, más importante aún es conocer ese algo que se transmite. No es lo mismo transmitir un sentido de solidaridad comunitaria que un ansia de competencia individualista, aunque uno y otra se puedan adquirir mediante los mismos procesos de aprendizaje social. Lo que recibe la campesina es una exigencia de sometimiento a su calidad de mujer y el destino fatal atribuido a Dios, y con el que se pretende dar razón de los efectos de la pobreza.

En segundo lugar, la socialización es un proceso de desarrollo de la identidad personal. A través de la socialización cada individuo va configurándose como persona. La imagen tradicionalmente ofrecida para explicar el proceso educativo como un escultor labrando una estatua es muy engañosa. No es que exista primero el individuo por un lado y la sociedad por otro, como dos realidades acabadas e independientes (imperfecto el individuo, perfecta la sociedad). La persona se va configurando, va llegando a ser, en su desarrollo en y frente a la sociedad, como afirmación de su particular individualidad. La campesina se va afirmando frente a sus papás y sus once hermanos: surge como mujer que ha de ser protegida por los varones de la casa,

RECUADRO 8

CAMPESINA SALVADOREÑA

Quizás las influencias de mi familia me hizo algo cobarde porque yo me crié sola con hermanos varones y ellos siempre me estaban metiendo miedo; controlándome y vigilándome y diciendo que mucho cuidado, que no vayás por ese lado, que no caminés en lo oscuro; en fin, todo ese mimo que le dan a una cuando es hembra y mucho más si es la única mujer.

Mis papás sólo pudieron mandarme al primer grado. No porque no quisieran sino porque en la casa éramos muchos y yo era la única hembra, era la encargada de cocer el maíz y de moler y luego llevarles las tortillas a mis hermanos a los huatales. Mis hermanos se mataban haciendo cortas y cha podando, lo mismo mi papá. Mi mamá y yo éramos las del oficio de la casa.

Por todos éramos catorce, mis papás y once hermanos varones. Y eso que murieron tres. Murieron desmoyerados. Recuerdo que el último mi papá lo colgaba de los pies para que le volviera la moyera a su puesto y nada, morían con la cabeza hundida, toda la moyera se les hundía luego de grandes diarreas; una vez comenzada la diarrea no había salvación. Todos murieron antes de cumplir un año.

Los cipotes sólo se desmoyeran cuando están chiquitos. Como tienen los huesos bien blandos, en un descuido viene la diarrea y se les hunde lo de adelante de la cabeza.

Los niños se van al cielo. Eso nos decía el padre. Y nos íbamos despreocupando. Siempre fuimos bien conformes.

Manlio Argueta, Un día en la vida.

a los cuales tiene que servir en las tareas caseras. Socializarse no es un simple cambio de un estado a otro, una modificación; es un paso hacia el ser, y hacia el ser personal. En el proceso de socialización la persona no cambia; la persona se hace, la persona emerge. De ahí que la persona y su específica identidad personal, sus rasgos y características personales, sean el fruto de este proceso histórico de configuración. La sociedad no es entonces algo externo a la identidad de la persona; es elemento configurador esencial de su ser personal.

Esta concepción de la socialización rompe con la tradicional dicotomía entre naturaleza y medio, herencia y ambiente, "natura" y "nurtura", no porque se niegue el posible valor analítico de la doble categorización sobre las raíces del proceso, sino porque la dualidad conceptual se presta a una comprensión cosificada de esas raíces, como de hecho ha sucedido, otorgando carácter de cosas en sí a lo que son conceptualizaciones parciales de una misma realidad. Al utilizar la dicotomía naturaleza y medio se tiende a concebir lo social como algo sobreañadido a lo natural humano, y la naturaleza humana se identifica con la base biológico-hereditaria.

Frente a esta dicotomía, es importante afirmar que lo social es, por principio y desde el principio, constitutivo esencial de cada persona humana y, por consiguiente, la existencia de una persona supone necesariamente la existencia de una sociedad que le ha configurado a través de una historia. Juan, María y Rodolfo, la mujer campesina de nuestro ejemplo, no son, a la hora de su bautismo, personas a las que una sociedad externa a ellos tenga que ir cambiando y moldeando; son, más bien, personas en embrión,

que lo que tienen en cuanto personas lo tienen porque ya se han desarrollado socialmente. La atribución social de un nombre a esas personas, por lo general ritualizada en alguna ceremonia de carácter más o menos religioso, es la actuación simbólica de un proceso histórico de génesis social que comienza aun antes de que la criatura sea engendrada.

En tercer lugar, la socialización es un proceso de desarrollo de la identidad social. La socialización marca al individuo con el "carácter" o sello propio de la sociedad y grupo social en el que históricamente se realiza su proceso de socialización. La persona surge a través del proceso como un sujeto, como alguien con una identidad propia, pero se trata de un sujeto "de" tal o cual sociedad, "de" tal o cual clase social. El "de" señala una pertenencia desde las raíces más profundas de la estructura humana de cada persona. No hay identidad personal que no sea al mismo tiempo y por lo mismo identidad social. Se es Juan, María o Rodolfo, pero se es también Rodríguez, Segura o García: junto al nombre personal y como esencial complemento, el nombre social, el apellido indicador de la vinculación y pertenencia social. No sabemos bien el apellido concreto de nuestra campesina; pero sí sabemos que es salvadoreña y campesina, conocemos su pueblo y su familia, pronto nos enteramos de sus raíces personales y sus vínculos comunitarios.

Como se verá más adelante, la identidad de la persona depende de un modo muy primordial de la identidad que su grupo social le proporcione. Nuestra campesina lo atribuye a su familia. Pero más allá de esa creencia, podemos ver el efecto más profundo de su clase y grupo social, de los que su familia no son sino concreción. Por ello la iden-

tividad es primero y sobre todo una pertenencia objetiva: al ser parte de un grupo la persona adquiere el carácter peculiar de ese grupo así como desarrolla aquellos aspectos específicos que el grupo hace posibles. Pero la adquisición de una identidad social es también el producto de una asignación individual que tiene lugar a través de los procesos de interacción personal. La conciencia que la persona adquiere sobre sí misma y que a su vez repercute en su propia determinación surge condicionada por la realidad social objetiva, que le abre y cierra determinadas posibilidades (de ahí el que la conciencia que puede adquirir una persona tiene siempre el límite impuesto por la realidad de su grupo social), así como por la evolución específica de cada persona al interior de su medio social.

Peter Berger y Thomas Luckman (1968) han distinguido entre los procesos de socialización primaria y los procesos de socialización secundaria. La socialización primaria corresponde en lo fundamental a lo que nosotros hemos definido como socialización en general, mientras que la socialización secundaria sería el proceso de incorporación de la persona a sectores particulares de la organización social, "submundos" institucionales como pueden ser la universidad, un hospital o un club social. "La socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de 'roles', estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo" (Berger y Luckman, 1968, pág. 175). En definitiva, la socialización secundaria significa que los procesos de socialización prosiguen a lo largo de toda la vida de las personas.

Examinemos con un poco más de detenimiento el carácter de la socialización primaria. La diferencia existente entre un niño en el momento de nacer y ese mismo niño tres,

siete o quince años más tarde, muestra por un lado los resultados sucesivos de los procesos de maduración, pero muestra de manera más significativa el resultado del desarrollo psicosocial de la persona. Por la socialización primaria, el individuo se convierte en miembro de un grupo social concreto: su ubicación material al interior de un mundo objetivo de relaciones interpersonales le lleva a apropiarse de aquellos esquemas que definen la realidad como objetiva y exterior a él, permitiéndole conocer esa realidad y conocerse a sí mismo como real. Como dicen Berger y Luckman (1968, pág. 166), "todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significativos que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significativos hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo."

En la socialización primaria, el individuo adquiere un mundo y desarrolla una identidad personal. Fijémonos, por ahora, en lo que significa "adquirir un mundo". "Un mundo" es ante todo un contexto objetivo, material y personal: el grupo social en el que uno nace, la situación en que se encuentra. Pero, en segundo lugar, "un mundo" es también una cultura en toda su complejidad. Por tanto, adquirir un mundo significa formar parte de un contexto y situación social, e incorporar individualmente ese contexto y situación sociales en forma de estructuras psicológicas. Mediante la adquisición de un mundo la persona pertenece a un grupo, a una sociedad, forma parte objetivamente de ella; pero, a su vez, la sociedad, su grupo es constitutivo esencial de su ser personal. A la pertenencia



cia objetiva corresponde una incorporación subjetiva del mundo.

La campesina de nuestro ejemplo es realmente campesina: pertenece objetivamente a ese grupo social salvadoreño; con todas sus miserias y privaciones. Pero la campesina sabe que es parte de ese mundo y ese saber incluye que acepte su "cobardía", su oficio, su creencia en el "desmoyeramiento" de los niños y su visión del mundo desde la perspectiva de una doble opresión como campesina y como mujer.

La estructuración psicológica del individuo puede descomponerse analíticamente en dos aspectos: (a) la adquisición de unos esquemas cognoscitivos, y (b) la incorporación de un marco valorativo de referencia.

(a) Se suele afirmar que el primero en utilizar el concepto de esquema cognoscitivo fue F. C. Bartlett (1932), en su obra sobre el recuerdo perceptivo. Sin embargo, posiblemente el concepto fue empleado ya con anterioridad por Jean Piaget, cuyo influjo en la psicología norteamericana ha contribuido al auge del enfoque cognoscitivo en psicología social. Para Piaget (1947/1967, 1947/1969), un esquema consiste en la estructura de rasgos generalizables de una acción, aquel conjunto de caracteres de una acción que se puede reproducir y generalizar. Los esquemas van evolucionando según el desarrollo intelectual de las personas, lo cual quiere decir que tienen una historia y que si la persona utiliza los esquemas como fuente para sus conceptos, los esquemas surgen en la interacción del individuo con su medio. La importancia psicossocial de los esquemas estriba en que a través de ellos se selecciona y procesa cualquier nueva información que llegue a la persona, y así condicionan la acumulación de datos en la memoria, su actualización o recuerdo (ver Fiske y Linville, 1980; Taylor y Crocker, 1981).

La socialización supone que el individuo, situado en un determinado contexto social y en interacción con ese medio (sobre todo con los que Mead llama "los otros significativos"), va formando unos esquemas cognoscitivos que seleccionan y procesan su información, que filtran y configuran lo que él va a aceptar como la realidad, como el mundo. Desde el principio y en formas cognoscitivas que evolucionan de lo simple a lo complejo, de la concreción sensomotora a la abstracción operacional, el individuo percibe las personas y los hechos con unos esquemas cognoscitivos vinculados a una particular situación e intereses sociales. Los contenidos que la persona conscientiza, la realidad que el individuo conoce y la forma como la conoce, pasa por estos esquemas cognoscitivos, socialmente recibidos.

(b) La socialización supone también que el individuo va incorporando, haciendo suyo, un marco valorativo de referencia. La campesina del ejemplo acepta como natural "ese mimo que le dan a uno cuando es hembra". A los esquemas cognoscitivos corresponde una estructura valorativa, que es parte esencial de ese "mundo" que el individuo incorpora en su psicología. Cuando las personas captamos la realidad, conocemos a otras personas, cosas o hechos, nuestro conocimiento no suele ser aséptico, puro; más bien, al conocer la realidad experimentamos emociones, positivas o negativas, que son la corporalización de la evaluación. Esta evaluación no es algo sobreañadido al conocimiento, sino que el mismo conocer la realidad tiene su elemento valorativo; la definición de la realidad supone ya un juicio sobre su calidad ética, humana o estética. Pero esta evaluación no está en la realidad en sí, sino en la realidad en cuanto parte de los grupos sociales y en cuanto conocida y vivida por las personas. Así, pues, junto a los es-

quemados cognoscitivos, las personas incorporan a través de los procesos socializadores unos esquemas valorativos, unos criterios para medir y evaluar la realidad. Los esquemas de valoración son todavía más expresivos si cabe de las estructuras sociales que los generan y cuyos intereses canalizan a través del individuo como exigencias universales y principios absolutos.

Los procesos de socialización pueden continuar a lo largo de toda la vida. Aunque los primeros años tienen una particular importancia, no se puede pensar que la socialización primaria se cierre tras la primera infancia, a los seis o diez años, cuando la persona apenas ha estructurado una incipiente identidad y sus esquemas cognoscitivos y evaluativos se encuentran todavía en plena evolución.

La formación del yo constituye quizá el hilo conductor para seguir los procesos de socialización de las personas. Sin embargo, es importante examinar otros procesos parciales a través de los cuales se realiza la socialización primaria: la adquisición de un lenguaje, de una moral, de una identidad sexual. La socialización de la persona progresa a través de cada uno de estos procesos, y cada uno de ellos muestra la estructuración histórica de la persona humana. No se trata, por supuesto, de procesos independientes, sino de formas concretas como se puede analizar el proceso global y complejo de la socialización primaria. Es la persona quien, a través de su historia concreta, desarrolla un lenguaje, asume unos principios morales, adquiere una identidad como hombre y como mujer y así desarrolla una identidad personal en una circunstancia y situación específicas.

## 2. LA ADQUISICION DE LA IDENTIDAD PERSONAL.

### 2.1. Carácter del yo personal.

A través de la socialización primaria, los individuos adquieren una identidad personal cristalizada en un yo al cual remiten sus acciones, su pensar y sentir: "Yo estaba en casa"; "yo le dije que no hiciera eso"; "se me ocurrió una idea"; "yo te amo". El yo es el producto de la socialización en todas sus dimensiones, y cada momento de su evolución representa la síntesis final de los procesos evolutivos de la persona. La plenitud de capacidades hace que las personas se sientan "más ellas mismas", mientras que la enajenación es experimentada como una pérdida de la propia identidad, una "salida" del propio yo: "en ese momento no era yo; estaba fuera de mí mismo".

La identidad personal tiene cuatro características fundamentales: (1) está referida a un mundo, (2) se afirma en la relación interpersonal, (3) es relativamente estable, y (4) es producto tanto de la sociedad como de la acción del propio individuo.

(1) El yo personal siempre se encuentra ubicado en un contexto objetivo y está referido a un mundo, entendido como una realidad de sentido, conocida y valorada. La identidad es, por consiguiente, el enraizamiento de la persona en un determinado mundo de significaciones así como en una determinada red de relaciones sociales. La persona pertenece a grupos de muy diversa naturaleza, cada uno de ellos con un sentido peculiar: es parte de una familia, es hombre o mujer, de una u otra raza, pertenece a una clase social y todo ello configura el mundo de cada persona, esa realidad en la cual adquiere consistencia el yo de la persona. Asumir la propia identidad supone asumir también ese

mundo. Las personas tienen identidad referidas a un contexto, y fuera de él el yo pierde sus raíces y se desmorona.

(2) La identidad de las personas es de naturaleza social: está referida sí a un mundo de significaciones (mundo objetivado), pero está referida fundamentalmente a un mundo constituido por las personas más significativas de su entorno, los "otros significativos", su mundo de relaciones sociales. La identidad propia de la persona se afirma frente a la identidad de los demás, su yo se define frente a los demás y con ellos. Negativamente, cada persona es "yo" frente a quienes son "no-yo", pero son también personas. Positivamente, la persona se afirma en sus vinculaciones de todo tipo con las demás personas, al interior de su grupo social, y como miembro de un grupo frente a otros grupos sociales.

(3) El yo o la identidad personal es relativamente estable. Hay una evolución a lo largo de la vida, pero la persona mantiene una continuidad consigo misma sea o no consciente de ella. A los cuarenta años, Juan siente y sabe que es "otra persona" que Juan, el niño de nueve años, el adolescente de dieciséis o el hombre de veintisiete; y, sin embargo, Juan sigue siendo Juan y su yo de hoy es el mismo de ayer aunque quizá totalmente cambiado. Puesto que la identidad personal está siempre referida a un mundo, la evolución del yo va unida al cambio en el propio mundo. La ruptura de las rutinas cotidianas, la integración en un marco institucional diferente, el cambio en las relaciones personales, todo ello va unido a la transformación del propio yo. En general, las personas pasan por diversas etapas a lo largo de su vida y, en no pocos casos, cada una de estas etapas representa un cambio importante en su identidad

personal. Así, retrospectivamente, la persona puede encontrar modificaciones cruciales en su propio yo a lo largo de su existencia. Sin embargo, ni estos cambios niegan la continuidad de su "yo" ni contradicen la afirmación de que el yo es relativamente estable.

Cierta corriente del interaccionismo simbólico insiste que la realidad, eso que en cada caso consideramos como real, es el producto de la interacción personal y que en cada situación se construye o reconstruye una realidad peculiar. Desde esta perspectiva, la "persona" o la identidad personal es el rostro que el sujeto presenta en cada interacción, que en parte es también fruto de la misma interacción: identidad y realidad son continuamente generados en el quehacer interpersonal (ver Blumer, 1969). Las categorías teatrales usadas por Ervin Goffman (1971) para describir la vida social serían entonces algo más que una metáfora. Sin embargo, este enfoque lleva demasiado lejos la vinculación de la identidad a un mundo; el yo no sólo dependería de un contexto social y de una red de relaciones interpersonales, sino que dependería de cada situación concreta y de cada interlocutor o interacción particular, lo que resulta en una comprensión puramente circunstancial de la identidad personal.

(4) La identidad personal es, al mismo tiempo, producto de la sociedad y producto de la propia acción del individuo. A esta consecuencia se llega como resultado de comprender a la persona humana como un ser de historia: la identidad personal se forma en la confluencia de una serie de fuerzas sociales que operan sobre el individuo y frente a las cuales el individuo actúa y se hace a sí mismo. Al actuar, el individuo genera una realidad y la conoce como tal, pero a su vez la acción misma es hecha posible por

las fuerzas sociales que se actualizan en el individuo. La acción de María, desde el momento de su nacimiento, va produciendo una realidad nueva que altera el mundo pre-existente y que va configurando la identidad personal de María; pero si María actúa es también y primero porque su familia, su grupo social, los valores e intereses que en última instancia han hecho posible su existencia, determinan y condicionan su acción, materialmente (dándole alimento, cuidándola, abrigándola, etc.) y espiritualmente (hablándola, dándole cariño, acogiéndola en un hogar, etc.).

## 2.2. La evolución del yo personal.

Uno de los modelos teóricos más aceptados para comprender la formación del yo personal es el de George H. Mead (1932-1972). Mead distingue entre lo que llama el "yo" ("yo trabajo en la industria de la construcción") y lo que llama el "mí" ("Antonio se dirigió a mí, me miró y me estuvo hablando un rato"). Mientras el "mí" lo constituye la persona en cuanto objeto para los demás, el "yo" lo constituye en cuanto sujeto frente a los demás. El "yo" y el "mí" están intrínsecamente relacionados y expresan el proceso en el cual la propia identidad (el yo) surge como reacción frente a los demás (los otros), sobre todo a través de la imagen que de uno mismo transmiten, con hechos y palabras, los demás (el "mí"). La persona llega en buena medida a saber quién es y cómo es mediante la imagen que de él mismo expresan las personas que con ella actúan, sobre todo aquellas más significativas ("los otros significativos" en términos de Mead).

Según Mead, el "mí" es genéticamente anterior al "yo", lo cual sería prueba de la naturaleza social de la propia identidad, es decir, que la identidad personal surge ante todo de las personas del propio entorno social. El "mí"

es la incorporación a la persona de las actitudes de los otros, la incorporación del "otro generalizado". A este otro generalizado se llega por la paulatina adopción de los roles de otras personas, roles y personas que por supuesto, lo son de una sociedad concreta. "Una persona es una personalidad porque pertenece a una comunidad, porque incorpora las instituciones de dicha comunidad a su propia conducta. Adopta el lenguaje como un medio para obtener su personalidad, y luego, a través de un proceso de adopción de los distintos papeles que todos los demás proporcionan, consigue alcanzar la actitud de los miembros de la comunidad" (Mead, 1932/1972, pág. 191).

Frente al "mí", que es el otro generalizado incorporado a uno mismo, la persona desarrolla su "yo". Mientras el "mí" surge como un reflejo de los demás, el "yo" surge a partir de la propia persona; el mí es objeto, el yo es sujeto. "El 'yo' es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el 'mí' es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituye el 'mí' organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un 'yo'" (Mead, 1932-1972, pág. 202). Sin embargo, aunque el "yo" surge de la propia persona y no es recibido de los demás, surge como reacción a lo que le dan los demás, al "mí", que son las actitudes comunes a su grupo social en cuanto incorporadas al individuo. Por ello, el "yo" emerge en un proceso de relación con las demás personas, sobre todo con aquellas personas que tienen más importancia en la vida del individuo, personas como sus padres, sus hermanos, sus maestros, sus amigos, sus vecinos. Así, pues, la propia identidad será en cada caso función de la realidad de esos "otros significativos" para cada individuo, y los "otros significati-

vos" son distintos en cada sociedad, en cada clase social, en cada grupo y circunstancia histórica.

En este proceso de adquisición de la propia identidad es esencial la percepción que el individuo va teniendo de sí mismo. Si cada persona es en buena medida fruto de su hacer, éste depende muy esencialmente de la percepción que de sí mismo cada cual tiene. La imagen que de sí tiene la persona condiciona su acción que, a su vez, condiciona la consiguiente percepción de sí misma. Es importante subrayar aquí que percepción no es lo mismo que simple captación sensorial, sino que es conocimiento interpretativo y valorativo. La percepción que la persona va teniendo de sí misma es al mismo tiempo un conocimiento, más o menos realista, de quién es y cómo es, pero también una valoración de ese ser y de esa manera de ser. El niño que se capta a sí mismo como "uno de pobre", se entiende y se valora de manera bien diferente que el niño que se percibe a sí mismo como Federico Regalado, "de los de la hacienda Santa Cruz".

Según Charles H. Cooley (1909), las personas vamos adquiriendo una imagen de nosotros mismos en el "espejo" de las demás personas. El comportamiento de las demás personas hacia nosotros, la imagen que de nosotros mismos nos transmiten, más lo que nosotros pensamos o imaginamos que las demás personas piensan y juzgan de nosotros, todo ello es el material que, según Cooley, va a constituir nuestra propia imagen. En lo fundamental, la persona empieza a verse a sí misma con los ojos de los demás. Esto significa, en la práctica, que el niño que desde temprana edad enfrenta un medio ambiente objetivamente hostil, donde su presencia resulta una carga pesada, su mantenimiento tiene como consecuencia que empeore el mantenimiento de otros y

donde desde muy temprano se le exige y acosa, va a tener una imagen muy pobre de sí mismo. Independientemente de cómo llegue a materializarse esta imagen o cómo la conceptualice, la persona se siente "de sobra", "un estorbo", "un indeseado" cuando no "un indeseable". A partir de ahí se entiende el abismo que va a separar en este respecto al hijo del "señor" del hijo del "sirviente"; como indica la tipología de Freire (ver Capítulo 3), el uno sentirá desde el comienzo que el mundo entero le es debido por naturaleza, mientras el otro se experimentará como una parte despreciable y prescindible del mundo.

Morris Rosenberg (1965, 1979, 1981) considera que el concepto que la persona adquiere de sí es una actitud que incluye todos los conocimientos y sentimientos de la persona sobre sí misma. Lo interesante en la concepción de Rosenberg es que muestra cómo el concepto o imagen que se tiene de uno mismo no es algo puramente cognoscitivo, sino que incluye el aspecto evaluativo; en la imagen que de sí tiene la persona va incluida ya su valoración y estima.

Como toda actitud humana, el concepto de sí mismo es para Rosenberg un producto social, es decir, una realidad configurada como resultado de la historia y no un simple producto del desarrollo genético individual. Pero, a su vez, el concepto de uno mismo es una fuerza social, ya que la actuación de la persona estará en parte determinada por su actitud sobre sí misma. Según Rosenberg, la estima de uno mismo surge a través de un triple proceso: (a) como reflejo de la valoración que los demás tienen del individuo, lo que se muestra sobre todo en cómo le tratan en la vida cotidiana; (b) como resultado de las comparaciones que el individuo establece entre sí y otras personas en las diferentes situaciones de la vida (ver

Festinger, 1954); (c) finalmente, como resultado de la captación que de sí tiene la persona, lo que en buena parte puede ser un verse a sí mismo desde los demás. Daryl J. Bem (1972) ha propuesto a este respecto una teoría inspirada en Skinner, según la cual "los individuos llegan a conocer sus propias actitudes, emociones y otros estados internos infiriéndolos en parte de la observación de su propia conducta y/o de las circunstancias en las que ocurre esta conducta" (pág. 2), a la manera como lo puede hacer cualquier otro observador externo.

Es importante no confundir el yo personal con el concepto que de sí mismo tiene la persona. Este concepto o imagen personal es el lado subjetivo de la identidad de cada individuo; pero el yo personal es también y ante todo una identidad objetiva, un lugar en un contexto social y una serie de características materiales y espirituales. La identidad objetiva de la persona es el punto de referencia a partir del cual surge el concepto de sí mismo, de tal manera que objetividad y subjetividad constituyen el yo personal que es al mismo tiempo un producto histórico y una realidad social.

Uno de los peligros más comunes en la concepción del yo es el de su identificación con la individualidad de la persona en el sentido restrictivo del término. El yo es, entonces, entendido como lo opuesto a lo social, como una realidad "individualista": el yo constituye por sí solo una isla completa, una realidad independiente de la realidad social. La consecuencia es que el yo puede ser entonces comprendido con independencia del contexto social en que se da y prescindiendo de la peculiaridad social de su historia. Por el contrario, es importante subrayar que el yo es individual pero es también y esencialmente social: el

yo no representa una mayor referencia a la individualidad que a la socialidad de la persona. Esta idea puede sorprender mucho en nuestra cultura, imbuída de un profundo individualismo, pero no sorprende en culturas para las que la persona es entendida más connaturalmente como parte de un grupo, de una familia o de una comunidad.

Un modelo que en parte puede ayudar a entender mejor la esencial socialidad del yo es la teoría del desarrollo psicosocial formulada por Erick Erikson. Para Erikson (1966), el individuo va configurando históricamente su yo en un proceso de desarrollo posibilitado por los factores de la maduración, pero donde sobre todo entra en juego un conflicto entre la persona y su contexto social (otras personas y grupos). El conflicto refleja la tensión entre individualidad y socialidad en el proceso de conseguir objetivos esenciales para el desarrollo de la persona. Según Erikson, cada uno de estos conflictos caracteriza una etapa del desarrollo humano, y su resolución condiciona las etapas ulteriores. En el Cuadro 5 se presenta una síntesis de las ocho etapas principales señaladas por Erikson y el conflicto fundamental de cada una de estas etapas, cuya resolución determinará que el yo de la persona se caracterice por uno u otro de los polos en tensión y que adquiera o no las virtudes humanas correspondientes.

CUADRO 5

## OCHO ETAPAS DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL SEGUN ERIKSON

| Etapa                   | Conflicto básico                              | Virtudes                         |
|-------------------------|---|----------------------------------|
| Sensorio oral           | Confianza básica frente a desconfianza básica | Impulso y esperanza              |
| Muscular anal           | Autonomía frente a vergüenza y duda           | Autocontrol y fuerza de voluntad |
| Locomotor genital       | Iniciativa frente a culpa                     | Dirección y propósito            |
| Latencia                | Laboriosidad frente a inferioridad            | Método y capacidad               |
| Pubertad y adolescencia | Identidad frente a confusión sobre el rol     | Devoción y fidelidad             |
| Adulthood joven         | Intimidad frente a estancamiento              | Afiliación y Amor                |
| Adulthood               | Creatividad frente a estancamiento            | Productividad y cuidado          |
| Madurez                 | Integridad del yo frente a desesperación      | Renunciamiento y sabiduría       |

Adaptado de Erik H. Erikson, 1966.

## 3. SOCIALIZACION LINGUISTICA.

3.1. Lenguaje y humanización.

El caso de los llamados "niños-lobos" o niños salvajes" ha constituido un fascinante enigma que filósofos y científicos han tratado de descifrar de acuerdo con su particular visión de la naturaleza humana. Cuando Víctor, el "niño salvaje de Aveyron", fue llevado a París en 1800, los responsables de su educación estaban interesados en dar respuesta a tres preguntas antropológicas, que se podrían sintetizar en tres nombres: Linneo, que simbolizaba la pregunta sobre la relación entre el hombre y el animal, Rousseau, que había replanteado la cuestión sobre la relación entre el hombre y la sociedad, y Descartes, cuya teoría sobre las ideas innatas actualizaba la pregunta sobre la relación entre el hombre y Dios (ver Lane, 1976). Víctor tenía dieciséis años y, aunque sus sentidos estaban en perfecto estado, no hablaba una palabra y sólo se comunicaba mediante gritos y sonidos sin articular. Jean Itard, precursor de la moderna pedagogía de Montessori, se encargó de educar a Víctor desde 1801 hasta 1806 y, a pesar de que obtuvo algunos resultados admirables, no consiguió que Víctor llegara a hablar "normalmente". Ello condujo a Itard a corroborar el diagnóstico previo de Phillippe Pinel, el famoso psiquiatra francés, de que Víctor debía clasificarse "entre los niños que padecen de idiotez y deficiencia mental" (Pinel citado por Lane, 1976, pág. 69).

Son muchos los autores que señalan que el ser humano ha llegado a convertirse en humano (proceso de humanización) mediante la adquisición de un lenguaje y que a través del lenguaje avanza en buena medida su humanización. Los psicólogos de orientación marxista subrayan la vinculación

entre el lenguaje y la conciencia humana, lo que les lleva a afirmar que el lenguaje es esencial para el surgimiento del ser humano como tal. Según A. N. Leontiev (Smirnov y otros, 1969, pág. 80), el lenguaje apareció en el proceso del trabajo y "es la condición directa y más próxima para el desarrollo de la conciencia humana". El caso de los "niños salvajes" (ver Malson, 1973) confirmaría que sin lenguaje no hay humanización de la persona y, a su vez, que la humanización de la persona requiere el aprendizaje del lenguaje (ver Recuadro 9).

En la actualidad se debate si el lenguaje constituye o no una diferencia esencial entre el ser humano y los animales infrahumanos. En el corazón de esta discusión se encuentran los experimentos realizados a fin de enseñar a hablar a los monos, sobre todo a los chimpancés. En uno de esos primeros intentos, Kellogg y Kellogg (1933) criaron a un niño y a un chimpancé como si fueran hermanos. Al cabo de los nueve meses que duró el experimento, el niño (Donald) ya empezaba a desarrollar su lenguaje, mientras el chimpancé (Gua) no había avanzado nada en ese terreno. Años más tarde, los esposos Hayes (1951) adoptaron desde su nacimiento a una chimpancé, Viky, e intentaron darle el mismo cuidado y atención que hubieran dado a un hijo suyo. Sin embargo, sus esfuerzos no tuvieron mayor éxito y, al cabo de tres años, Viky sólo podía expresar algunas palabras con sentido. Estos fracasos parecían ser la mejor confirmación de que el lenguaje constituye una frontera cualitativa entre el ser humano y los animales infrahumanos e, indirectamente, del papel hominizador y humanizador del lenguaje.

RECUADRO 9

**G E N I E**

Genie surgió a la luz del día en 1970. Durante casi once años no había tenido prácticamente ningún contacto humano y se le había sometido a toda clase de abusos. Cuando apenas tenía un año y medio, la encerraron en una trastera de la casa, la ataron desnuda a una silla, y allí la mantuvieron desde entonces, en la oscuridad, aislada de todo sonido o contacto con el mundo externo, y sólo circunstancialmente alimentada como si fuera un animal. Su padre, un psicópata, había prohibido que se le dirigiera la palabra o se le pusiera alguna atención o cariño; él mismo llegaba de vez en cuando a la habitación, tan sólo para ladrar alrededor de la aterrorizada criatura o para someterla a sus golpes y aullidos. Cuando se la encontró, Genie carecía de lenguaje, aun cuando podía entender algunas palabras y, sobre todo, las órdenes con entonación negativa.

Genie fue tratada por diferentes especialistas y una psicóloga del lenguaje se dedicó casi integralmente a ella. Con el tiempo, Genie ha mostrado un desarrollo lingüístico notable, aunque lento y sin superar algunos aspectos. Su lenguaje no es equiparable al de un niño, ya que muestra algunos rasgos y anomalías típicas de un adulto, pero el suyo tampoco se puede considerar sin más como un proceso de desarrollo normal retardado. Genie también ha aprendido un lenguaje de signos que intercala con su lenguaje verbal. A pesar de la atención especializada que ha recibido, Genie manifiesta numerosas deficiencias en todas las áreas de su desarrollo psicosocial paralelas a sus defectos lingüísticos.

Ver Susan Curtiss, Genie. (1977).



La conclusiones de estos experimentos han sido posteriormente cuestionadas. Una cosa es que los chimpancés no logren desarrollar un lenguaje hablado, y otra cosa muy distinta es que no puedan aprender un lenguaje. La configuración fisiológica de los monos superiores no les permite vocalizar como a los seres humanos, pero les hace posible expresarse de otras muchas maneras no verbales; pueden, por ejemplo, manipular fichas o tarjetas, teclear y hasta utilizar un lenguaje de signos como el que utilizan los sordomudos. Así, en junio de 1966, R. Allen y Beatrice Gardner compraron una cría de chimpancé a la que llamaron Washoe y se dedicaron a enseñarle el lenguaje americano de signos o "Ameslan". "La primera palabra de Washoe no fue 'mamá' o 'papá', sino 'más', un signo que se hace tocándose una y otra vez las puntas de los dedos con las palmas de las manos vueltas hacia uno mismo. Se trataba de un imperativo que aparentemente aplicaba a su vocabulario y a sus deseos infantiles de que le hicieran cosquillas, caricias o cariños, porque cuando se marchó de Nevada cinco años más tarde conocía 160 palabras, que usaba solas y en combinación al conversar en diversas situaciones" (Linden, 1974, pág. 5).

Los Gardner llegaron por tanto a la conclusión, corroborada después por otros psicólogos, de que los chimpancés sí eran capaces de aprender un lenguaje, y que los fracasos previos se debían no a la falta de inteligencia de esos monos, sino a que se había seguido un camino equivocado. Los Gardner (1971) compararon el análisis del lenguaje infantil realizado por Brown con los logros de Washoe y mostraron que había un significativo paralelo (ver Cuadro 6).

CUADRO 6  
ESQUEMAS DESCRIPTIVOS PARALELOS DE LAS PRIMERAS COMUNICACIONES LINGÜÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y DEL CHIMPANCE WASHOE

| El esquema de Brown para los niños |                              | El esquema de los Gardner para Washoe |   |
|------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|---|
| TIPOS                              | EJEMPLOS                     | TIPOS                                 | EJEMPLOS  |
| Atributivo: N + Ad                 | Tren grande,<br>libro rojo   | Objeto-atributo <sup>1</sup>          | tinta roja,<br>peine negro<br>Washoe triste,<br>Naomi buena |
| Poseensivo: N + N                  | Adán tablero,<br>mamá comida | Agente-atributo                       | ropas Sra. G.,<br>usted sombrero                            |
| N + V                              | andar calle,<br>ir tienda    | Objeto-atributo <sup>1</sup>          | niño mío, ropa suya   |
|                                    |                              | Acción-ubicación                      | ir dentro,<br>mirar fuera                                   |
|                                    |                              | Acción-objeto <sup>2</sup>            | ir flor,<br>pantalón cosquillas <sup>3</sup>                |
| Locativo                           |                              | Objeto-ubicación                      | niño abajo, <sup>4</sup><br>en sombrero                     |
| B + N                              | sweater silla,<br>libro mesa | (No se aplica)                        |   |
| Agente-acción: N + V               | Adán poner,<br>Eva leer      | Agente-acción                         | Roger cosquillas,<br>tú beber                               |
| Acción-objeto: V + N               | poner libro,<br>golpear bola | Acción-objeto <sup>2</sup>            | cosquillas Washoe,<br>abrir manta                           |
| Agente-objeto: N + N               | mamá media,<br>mamá comida   | (No se aplica)                        |   |
| (No se aplica)                     |                              | Llamado-acción                        | favor cosquillas,<br>abrazo rápido                          |
|                                    |                              | Llamado-objeto                        | dame flor, más fruta  |

<sup>1,2</sup> Indican tipos clasificados de dos maneras en el esquema de Brown y sólo de una manera en este esquema.

<sup>3</sup> Respuesta a la pregunta: "¿Dónde cosquillas?"

<sup>4</sup> Respuesta a la pregunta: "¿Dónde copillar?"

Reproducido de R. Allen y B. Gardner, 1971.

El debate está lejos de haberse resuelto, sobre todo porque no es tan claro que los chimpancés hayan mostrado un dominio, ni siquiera incipiente, de aquello que parece constituir la esencia de un lenguaje: la utilización de reglas sintácticas. El criterio para determinar si un chimpancé está "hablando" es verificar su capacidad de crear sentencias, generar significados nuevos mediante la combinación de signos, verbales o no. Y esto es lo que, según algunos psicolingüistas, no han logrado todavía demostrar los experimentos realizados con chimpancés. Uno de los ataques más fuertes lo ha desarrollado recientemente Herbert S. Terrace (1979) quien intentó resolver sus dudas realizando un estudio por sí mismo con otro chimpancé al que llamó Nim Chimpsky. Terrace piensa que lo que prueban concluyentemente los experimentos con chimpancés es su capacidad de aprendizaje, es decir, su capacidad para responder en forma regular ante determinados estímulos, pero no el desarrollo de una capacidad sintáctica. Tras revisar muchas horas de filmación de lo que aparecían como progresos lingüísticos, Terrace encontró que las frases de Nim tenían un promedio de signo y medio y las más largas eran redundantes: "Banana Nim banana Nim". Más aún, muchos de sus signos se presentaban como una respuesta directa a los signos que empleaban sus profesores. Ciertamente, la obra de Terrace, que ha desencadenado violentas réplicas, no cierra el debate; pero sí lleva a la conclusión de que es precipitado afirmar que ya se ha demostrado el que los chimpancés puedan hablar, en el sentido estricto del término (para una discusión con todos los puntos de vista, ver Sebeok y Sebeok, 1980).

No todos otorgan al lenguaje el papel capital que le atribuyen los psicólogos de orientación marxista, pero la mayoría está de acuerdo en que se trata de un elemento cru-

cial en la psicología humana, y ello tanto diacrónica como sincrónicamente, estructural como funcionalmente. Diacrónicamente, es decir, en la evolución humana a través del tiempo, el lenguaje juega un importante papel respecto a la formación y desarrollo de la inteligencia así como en la organización progresiva de la acción; sincrónicamente, es decir, en una visión del ser humano enfocado en un momento determinado de su existencia, el lenguaje resulta fundamental para entender los flujos de comunicación entre las personas así como el carácter del conocimiento disponible.

Desde un punto de vista estructural, no se puede dudar que el lenguaje resulta un elemento condicionante del todo humano, tanto de lo que alguien es como de lo que hace. Mientras no desarrolle algún tipo de lenguaje, el mundo del sordomudo es un mundo diferente y, como en el caso de los "niños salvajes", queda la duda de si es mundo en el sentido humano. En la vida social, la construcción de la realidad se realiza en gran parte por medio del lenguaje (ver Berger y Luckmann, 1968): el lenguaje objetiva al mundo, le da una consistencia social, lo "realiza" (en el doble sentido de aprehenderlo como conciencia de él y de hacerlo real en cuanto lo produce dándole una forma y una identidad). Desde un punto de vista funcional, el lenguaje constituye un "engranaje" clave del organismo humano; es bien sabido que cualquier problema del lenguaje arrastra consigo otros fallos graves en el funcionamiento psíquico de la persona, como alteraciones en el pensamiento, la memoria y la acción misma.

La psicología está interesada en el lenguaje en cuanto comportamiento más que en el lenguaje en cuanto sistema de comunicación, lo que es competencia del lingüista. Por ello, resulta crucial la distinción hecha por Chomsky en-

tre la capacidad lingüística (linguistic competence) y la actividad lingüística (linguistic performance). La capacidad lingüística consiste en el sistema de reglas que determina la forma fonética de una sentencia y su contenido semántico intrínseco; en cambio, la actividad lingüística es la ejecución concreta de un individuo, su uso de un lenguaje donde intervienen ya otros factores personales y situacionales que, propiamente, no son aspectos del lenguaje (Chomsky, 1972, págs. 115ss.). Por supuesto, si hablamos de lenguaje no podemos restringirnos al lenguaje verbal, ya que pueden darse otras formas de lenguaje, como ocurre con el lenguaje de signos empleado por los sordomudos.

Pero al psicólogo no sólo le interesa el lenguaje en cuanto comportamiento; le interesa, también, cómo el lenguaje interactúa con otros procesos psicológicos, cómo influye y es influido por la percepción, la memoria y el conocimiento, qué parte desempeña en la acción y cómo la acción lo condiciona, inhibe y potencia. Por su parte, al psicólogo social le interesa más específicamente verificar el lenguaje en cuanto comportamiento social y, por tanto, en cuanto remite a unas raíces sociales. En este sentido, el psicólogo social se pregunta en qué medida la sociedad configura la personalidad y las acciones de sus miembros a través del lenguaje, tanto condicionando su desarrollo intelectual como determinando la estructuración de su mundo. Por ello, nos preguntamos por el papel socializador del lenguaje, su influjo sobre lo que las personas conocen y hacen, su mundo y su personalidad.

### 3.2. La socialización por el lenguaje.

El caso de los chimpancés y el de los niños salvajes nos ha llevado a preguntarnos en qué medida el lenguaje es esencial para que el ser humano pueda humanizarse. El caso

de Víctor de Aveyron o el de Genie de California ponen de manifiesto que el lenguaje es un elemento crucial en la socialización de la persona humana, ya sea que el lenguaje se considere como un factor sin el cual no se produce el desarrollo de la inteligencia, ya sea que su ausencia se entienda como el resultado de un truncamiento intelectual.

Se discute sobre la relación entre lenguaje e inteligencia. ¿Es la inteligencia un simple lenguaje interiorizado? ¿O es más bien el lenguaje la exteriorización de procesos intelectuales internos? Según la escuela de Chomsky, el lenguaje depende en lo fundamental de factores estrictamente psicolingüísticos, distintos de otros factores cognoscitivos; ahora bien, una vez adquirido el lenguaje, éste influye en forma fundamental en todo el desarrollo cognoscitivo e intelectual de la persona. Para la escuela de Piaget, por otro lado, la aparición del lenguaje es posible en un primer momento por el desarrollo de la "función simbólica", es decir, la capacidad de separar significante y significado, que se va a manifestar también en los procesos de imitación o en los juegos infantiles. Sin embargo, también Piaget mantiene que, una vez surgido el lenguaje, éste se convierte en el canal principal del desarrollo cognoscitivo e intelectual del ser humano. Así, pues, como insistirá Bruner, sea que el desarrollo lingüístico sea en un primer momento independiente o no del desarrollo cognoscitivo, es claro que, tan pronto surge el lenguaje humano, pasa a ocupar un puesto crucial en la evolución y funcionamiento intelectual de la persona (ver Richelle, 1975).

Un lenguaje representa de hecho una determinada codificación del mundo, es decir, una forma particular de ver la realidad, ordenándola, clasificándola según categorías y atribuyéndole signos. De este modo, el flujo de la rea-

lidad es fijado y objetivado, permitiendo que la multiplicidad de experiencias de cada persona sea referida a una misma serie de signos y así sean tipificadas de acuerdo a determinadas categorías. De este modo, lo que es siempre y por naturaleza individual se socializa y pasa a constituirse como parte de una referencia compartida por todo un grupo o sociedad. En este sentido, el lenguaje sirve como mediación socializadora entre la persona y la comunidad, entre la experiencia individual y el orden social.

Uno de los autores que más expresivamente ha conceptualizado el papel mediador del lenguaje es Edward Sapir. Según Sapir (1949), los pueblos que hablan diferentes lenguajes, en la práctica viven diferentes "mundos de realidad". El lenguaje, dice Sapir, es de naturaleza heurística, es decir, "sus formas predeterminan para nosotros ciertos modos de observación y de interpretación" (1949, pág. 7). El lenguaje es un guía de la realidad, pero de la realidad en cuanto social, no en cuanto simplemente individual. Las personas descubren a través del lenguaje significados de la realidad que no son explicables por la calidad de la experiencia personal misma, sino por la naturaleza del propio lenguaje. La forma de pensar de los miembros de una sociedad está fuertemente condicionada por el tipo de lenguaje de esa sociedad, hasta el punto de que, según Sapir, el "mundo real" se encuentra en buena medida construido sobre el esquema de los hábitos mentales del grupo: "los seres humanos no viven únicamente en el mundo objetivo, ni siquiera en el mundo de la actividad social como se suele entender, sino que se encuentran mucho más a merced del lenguaje concreto que se ha convertido en el medio de expresión de su sociedad" (Sapir, 1949, pág. 69).

El planteamiento de Sapir fue recogido por Benjamin

Lee Whorf, hasta el punto de que se suele hablar de la tesis de Sapir-Whorf. Whorf (1965) era empleado de una compañía de seguros, y su trabajo consistía en analizar los informes que llegaban sobre las circunstancias en que ocurrían fuegos o explosiones. Poco a poco, Whorf fue cayendo en la cuenta de que frecuentemente el comienzo de un incendio se debía no sólo a las circunstancias materiales, sino al significado de la situación para las personas. Según Whorf, el hecho de que un lugar fuera considerado como un almacén con bidones vacíos resultaba potencialmente peligroso, sobre todo a causa del calificativo "vacíos". Este tipo de análisis llevó a Whorf (1966, pág. 137) a la conclusión de que las fórmulas lingüísticas empleadas en una situación inducían determinado tipo de conducta.

Whorf realizó numerosas comparaciones entre diversos lenguajes, sobre todo entre un lenguaje como el inglés y un lenguaje indígena, el hopi (de una tribu de indígenas de Arizona). Para Whorf, las notables diferencias lingüísticas entre uno y otro no sólo expresan el hecho obvio de que se trata de dos lenguajes diferentes, sino que ponen de manifiesto dos realidades culturales distintas (ver Recuadro 10). El sistema lingüístico de cada lenguaje no se limita a reproducir ideas preconcebidas, sino que es en sí instrumento configurador de ideas, programador de la actividad mental del individuo. "Disecamos la naturaleza de acuerdo con las líneas trazadas por nuestras lenguas nativas. Las categorías y tipos que aislamos del mundo de los fenómenos no los encontramos allí porque atraigan la atención de cualquier observador; por el contrario, el mundo se presenta en un flujo calidoscópico de impresiones que nuestras mentes tienen que organizar, y que lo hacen en buena medida mediante los sistemas lingüísticos. Seccionamos la naturaleza, la organizamos en conceptos y atribuimos signifi-

radical de la tesis de Whorf. Ni las clases gramaticales formales usadas habitualmente en un lenguaje parecen imponer un tipo de significación (por ejemplo, clasificar sistemáticamente los objetos de acuerdo a una categoría lingüísticamente sobresaliente y no a otras), ni los términos parecen imponer un carácter total a la realidad. Son clásicos al respecto los estudios sobre los colores. Según el trabajo original de Brown y Lenneberg (1954), entre una gran variedad de colores se recuerdan mejor aquellos para los que se dispone de un término lingüístico fácil y común. Sin embargo, estudios recientes de Berlin y Kay (1969) han puesto en duda la interpretación dada a estos resultados al probar que hay puntos focales en la escala de colores que parecen ser universales. De hecho se ha hallado que, en veintitrés lenguajes diferentes, provenientes de siete de las principales familias lingüísticas del mundo, los mismos colores resultan ser los más fácilmente codificables (Rosch, 1977).

Estos y otros estudios llevan a afirmar, cuando menos, que no se ha probado la tesis de que las categorías gramaticales correspondan a unidades cognoscitivas significativas. Pero de ahí tampoco se puede concluir que no exista una relación entre lenguaje y conocimiento; lo que se puede concluir es que no se ha probado que el lenguaje sea la matriz primordial del conocimiento. Como señala con cierta prudencia Eleanor Rosch en su crítica de Whorf, probablemente los efectos "de la mayoría de las categorías del léxico lingüístico sean inseparables de los efectos de aquellos factores que condujeron inicialmente a la formación y estructuración de esas categorías y no de otras. Sería una tarea mucho más rica investigar en el futuro todo el complejo de cómo los lenguajes, las culturas y los

individuos llegan, en un primer momento, a 'disecar', 'categorizar' y 'nombrar' a la naturaleza de las diversas maneras como lo hacen" (Rosch, 1977, pág. 519).

A la búsqueda de ese proceso inicial, formador de lenguaje y cultura, Alexander R. Luria ha tratado de encontrar en las estructuras sociales y en las actividades que los grupos y las personas realizan en un determinado momento histórico las raíces de los principales procesos mentales. Para Luria, el lenguaje es uno de los principales productos del desarrollo histórico que, a su vez, sirve como mediador del influjo social en la actividad mental de las personas. Por ello, "un niño que desarrolla hábitos sacando conclusiones de su experiencia personal inmediata utiliza mecanismos mentales diferentes de los de un adolescente que mediatiza cada acto comportamental con las normas establecidas por la experiencia social. Las impresiones directas que dominan al niño pequeño ceden el paso en el adolescente a las abstracciones y generalizaciones omnipresentes del lenguaje externo e interno" (Luria, 1976, pág. 11).

Luria trató de verificar empíricamente el carácter configurador de los procesos sociales sobre los procesos mentales de las personas estudiando los cambios de la estructura socioeconómica que históricamente se produjeron en Uzbekistán, una república de la Unión Soviética, hacia 1930, y sus consecuencias en los procesos mentales de la población. Luria concluyó que "los cambios sociohistóricos no sólo introducen nuevos contenidos en el mundo mental de los seres humanos, sino que también crean nuevas formas de actividad y nuevas estructuras del funcionamiento cognoscitivo", haciendo avanzar la conciencia humana hacia nuevos niveles (Luria, 1976, pág. 163).

En buena medida, estos cambios son mediados por el lenguaje. En sus estudios, Luria ha subrayado una y otra vez la conexión entre el lenguaje y la acción del individuo (ver Luria, 1961). Siguiendo el modelo desarrollado por Vygotsky (1934/1973), Luria muestra la progresiva interiorización del lenguaje como mecanismo de control de la acción. En un primer momento, la palabra exterior del adulto desencadena los movimientos del niño, pero no puede detenerlos o cambiar su curso una vez puestos en marcha. Sólo después la palabra adquiere la capacidad inhibitoria y el individuo llega a internalizar el control de sus acciones. La socialización supone así la interiorización del control comportamental a través del lenguaje, no tanto en sus aspectos fonéticos cuanto en sus aspectos semánticos o de significación.

La idea de Luria de que distintas relaciones sociales determinan distintas formas mentales, y esto en buena parte a través del papel orientador y regulativo del lenguaje, ha sido contemporáneamente recogida por un sociolingüista inglés, Basil Bernstein. A diferencia de Luria que examina los determinismos históricos de las estructuras sociales a través de un proceso de cambio revolucionario en la organización social, Bernstein intenta encontrar ese determinismo psicosocial comparando los esquemas lingüísticos y sus efectos en dos clases sociales contrapuestas al interior de un mismo orden social. Según Bernstein (1973), la estructura social genera distintos códigos lingüísticos intrínsecamente vinculados a las diversas formas de relación humana y cultural hechas posibles por el orden estructural, códigos que a su vez condicionan el quehacer de los miembros de las diferentes clases sociales. Un código lingüístico no es lo mismo que un lenguaje, sino que

correspondería más bien a lo que Chomsky llamó la estructura profunda o latente de un lenguaje, que contendría la sustancia semántica o sentido básico de una expresión, independientemente de la forma como se manifieste (estructura superficial o aparente).

La tesis de Bernstein se desglosa en cuatro puntos: (1) la relación entre contextos sociales y significaciones; (2) la asequibilidad social de los significados; (3) la vinculación entre significaciones y principios; y (4) el funcionamiento de los códigos lingüísticos.

En primer lugar, Bernstein distingue entre significados dependientes y significados independientes de un contexto social. La vida de un pueblito o cantón, donde todas las personas se conocen entre sí, donde las costumbres, hábitos y valores son compartidos, es una forma de vida social muy distinta a la de la ciudad cosmopolita, donde nadie conoce a nadie, y donde no se puede presuponer que las demás personas compartan los mismos valores, hábitos o costumbres. Cada uno de estos tipos de relación social va vinculado a una forma particular de lenguaje, determinando lo que se dice, cuándo se dice y cómo se dice. En el caso de la pequeña comunidad rural, el contexto es conocido por todas las personas y, por tanto, la valoración y el sentido de la mayoría de las cosas puede ser presupuesto. De esta manera, el lenguaje puede aludir a ese contexto y a esas significaciones compartidas, y ello lleva a una determinada selección gramatical y léxica. Por el contrario, en el caso de la gran ciudad, el habla no puede estar vinculada a un contexto, porque no existe ni un contexto común para los interlocutores ni unos significados compartidos; por tanto, el habla tiene que ser significativa por sí, sin poder presuponer nada ajeno a

ella misma. En una y otra situación, las relaciones sociales actúan selectivamente sobre las significaciones que hay que producir, y éstas a su vez activan una determinada selección gramatical y léxica. Los cambios en las relaciones sociales afectarán los mecanismos de planificación usados en la preparación del habla y en la orientación del interlocutor.

En segundo lugar, es claro que los significados dependientes de un contexto sólo son asequibles a aquellas personas que comparten la comprensión de ese contexto. En el caso del pueblito rural, sólo sus habitantes o personas familiares con el lugar y sus costumbres tendrán acceso a esas significaciones vinculadas a la vida local. Por el contrario, los significados independientes de un contexto son por principio universales, ya que no presuponen el conocimiento implícito de ninguna significación.

En tercer lugar, los significados dependientes del contexto hacen referencia a principios relativamente implícitos, de los que no siempre tienen suficiente conciencia ni siquiera aquellas mismas personas que guían por ellos su vida cotidiana. Por el contrario, los significados independientes del contexto se refieren a principios relativamente explícitos y elaborados. De manera similar, afirma Bernstein, hay variante restringidas de la lengua, que son conjuntos particulares de significados, y variantes elaboradas, que son conjuntos universales de significados.

Lingüísticamente, las diversas relaciones sociales, los dos tipos de contexto se materializan a través de los códigos. Un código lingüístico, según Bernstein, es un principio regulador que controla la forma como se desarrollan en el habla los diversos contextos socializadores.

"Los códigos se pueden definir a un nivel lingüístico por la probabilidad de predecir si un locutor usará unos ele-

mentos sintácticos para organizar los significados en una serie representativa de su habla" (Bernstein, 1973, pág. 125). Los códigos, por supuesto, no son directamente observables; sólo se observan las variantes lingüísticas, la estructura superficial en terminología chomskiana. Así como hay dos tipos fundamentales de significados, hay dos tipos de códigos: (a) el código restringido, que regula lingüísticamente los significados dependientes del contexto, y (b) el código elaborado, que regula lingüísticamente los significados independientes del contexto.

Según Bernstein, la fuerza de los códigos se puede captar en el uso que las instancias socializadoras de las personas (los padres, los maestros, etc.) hacen de las variantes lingüísticas restringidas o elaboradas en distintas situaciones de la vida social. Cuando el niño aprende a hablar no sólo aprende los códigos específicos que regulan sus actos verbales, sino que también aprende las exigencias de la estructura social vinculada a esos códigos. En este sentido, para Bernstein la estructura social se vuelve realidad psicológica en el niño moldeando sus actos lingüísticos: la forma de la relación social actúa selectivamente sobre el tipo de código empleado, que se vuelve expresión simbólica de la relación y regula la naturaleza de la interacción. Así, las consecuencias de la forma de relación social en que vive la persona son transmitidas y sostenidas a nivel psicológico por los códigos.

El problema que originariamente se planteó Bernstein consistía en averiguar las razones que llevaban a los niños y jóvenes provenientes de la clase social trabajadora a fracasar en el medio escolar en un porcentaje significa-

tivamente mayor que los niños provenientes de la clase burguesa o de los sectores medios. Bernstein llegó a la conclusión de que el sistema escolar está fundamentado en la utilización del código elaborado, cuya utilización resulta mucho más difícil al niño proletario que al niño burgués o pequeño burgués. No se trata, pues, de que el niño proletario tenga un lenguaje distinto al del niño burgués; uno y otro pueden utilizar ambos códigos, independientemente de su inteligencia y personalidad. Sin embargo, existe una fuerte correlación entre las clases sociales en las sociedades capitalistas y la frecuencia con que sus miembros usan uno u otro de los códigos, debido sobre todo a un contexto de significaciones más particularista e implícito (en el caso del proletariado) o más universal y explícito (en el caso de la burguesía o pequeña burguesía). En este sentido, el niño proletario tendería a la utilización continua de un código restringido que, en la práctica, rebajaría su habilidad lingüística potencial, le llevaría a respuestas más concretas y descriptivas e inhibiría su habilidad generalizadora a niveles superiores.

Aunque existen algunos estudios empíricos que parecen apoyar la tesis de Bernstein (ver Robinson, 1978), en conjunto se trata de un planteamiento hipotético, con ciertas oscuridades teóricas e insuficiente respaldo empírico. Como indica William Labov (1972), no está claro cómo operarían en concreto los códigos, ni qué reglas determinarían en cada caso la expresión del interlocutor. Por otro lado, el hecho de que no se postule una relación sencilla entre clase social y código vuelve más difícil la prueba sobre la validez o invalidez de la tesis de Bernstein.

Con todo, no cabe duda de que Bernstein ha articulado una importante intuición sobre el papel mediador del lenguaje entre la estructura social y el desarrollo psicosocial de las personas. El mismo problema de deserción escolar enfrentado por Bernstein se repite con carácter dramático en nuestro medio y la experiencia educativa nos indica que existe una indudable vinculación lingüística entre escuela y estructura social discriminante. El hecho de que el sistema de alfabetización liberadora de Paulo Freire (1971) tenga como pilar la búsqueda de palabras generadoras, propias de cada comunidad, parece validar la conexión entre significaciones y estructuras sociales y, por consiguiente, la existencia de códigos lingüísticos que canalizarían psicosocialmente los valores socialmente impuestos.

Ni las tesis de Sapir-Whorf ni la hipótesis de Bernstein pueden darse por probadas. Sin embargo, sus mismos críticos reconocen que en ellas late una intuición fundamental y válida: el papel crucial del lenguaje en la socialización del ser humano. Aprender un lenguaje no es simplemente aprender un medio para expresar ideas y sentimientos; aprender un lenguaje es una forma de aprender el mundo, la realidad social, sea que esta realidad esté configurada en parte por el lenguaje mismo, sea que realidad social y lenguaje vayan de la mano. Aprender un lenguaje es, así, aprender a enfrentar un mundo, es aprender a actuar en una determinada realidad y frente a los imperativos concretos que nos impone cada situación histórica.

El individuo se vuelve persona social en gran parte mediante el aprendizaje de un lenguaje. Cada lenguaje es portador de significaciones compartidas por una comunidad y quizá compartidas en forma distinta por cada grupo so-



cial. Víctor de Aveyron fue calificado como "idiota" ya que no pudo aprender un lenguaje. Quizá habría que volver al significado original de idiota como individuo carente del vínculo social con las normas de su grupo, y subrayar que, al adquirir un lenguaje, el individuo se vincula muy profundamente a su grupo social incorporando no sólo un léxico y una sintaxis, sino, sobre todo, un esquema de vida.

4. SOCIALIZACION MORAL.

4.1. Moralidad y control social.

Uno de los aspectos de la vida humana tradicionalmente más vinculados con las regulaciones morales es el de las relaciones sexuales. Cada grupo social dispone de unas normas, más o menos explícitas, que determinan en qué circunstancias y condiciones la actividad sexual es permitida y en cuáles no lo es. Sin duda, la normatividad informal, es decir, aquellas reglas que las personas observan como algo evidente, pero que nunca tienen que formularse, es mucho más compleja que las normas formalmente especificadas. En El Salvador, por ejemplo, el matrimonio ha sido tradicionalmente el marco social que signaba las relaciones sexuales como moralmente buenas; sin embargo, el matrimonio constituye un marco poco frecuente para un porcentaje mayoritario de la población salvadoreña que establece vínculos familiares sin la formalización civil o religiosa, aunque de acuerdo a un criterio moral comúnmente aceptado. De la misma manera, las relaciones sexuales comercializadas en la prostitución no sólo no han sido condenadas por la moral informal, sino que hasta han sido requeridas a la manera de un "rito de transición" en el momento en que el varón alcanza su hombría. En la actua-

lidad, incluso las relaciones prematrimoniales son ocasionalmente consideradas aceptables, siempre y cuando sucedan en el marco de una relación voluntaria y orientada hacia el establecimiento del vínculo matrimonial. Por el contrario, la relación involuntaria, la agresión sexual, la violación, siguen siendo considerada moralmente mala, y es condenada tanto por la normatividad formal como por las normas informales. De hecho, la violación es utilizada en la actualidad como una forma práctica de represión política, a veces previa al asesinato de la persona violada (ver Recuadro 11).

La valoración de un comportamiento como bueno o como malo supone la confrontación de los intereses sociales con las necesidades individuales, la conveniencia del grupo con los deseos de la persona. La moral pretende regular los comportamientos a fin de hacer posible la satisfacción del individuo en una forma conveniente a los intereses de la colectividad. Esta congruencia entre individuo y grupo, entre persona y colectividad constituye el problema recurrente de la vida social, al que la moral, las normas y criterios morales de cada grupo social, trata de dar una respuesta concreta. La normatividad moral estipula como buenos aquellos comportamientos mediante los que se pretende lograr el equilibrio del bien individual y del colectivo, o aquellas circunstancias en que los comportamientos pueden alcanzar esa meta.

La existencia de una moral plantea numerosas preguntas al científico social, desde la naturaleza misma de los principios y criterios involucrados hasta la forma concreta como operan, desde las raíces últimas de los imperativos morales hasta las sanciones que afirman su vigencia social. Desde el punto de vista de la psicología social

RECUADRO 10

LA VIOLACION COMO SANCION SOCIAL

17 de octubre de 1977. Tres guardias nacionales amenazan a un niño de 17 meses poniéndole un cuchillo en el cuello, delante de su angustiada mamá, a quien maltrataron. El mismo día, en el cantón Los Naranjos, saquean la humilde tiendecita de Lidia Delgado... Después del saqueo, el cabo la viola por la fuerza mientras sus cómplices y sirvientes "guardan vigilancia" para que nadie se acerque.

19 de octubre de 1977. A las 3 p.m., en la alcaldía de Las Vueltas, dos campesinas humildes son capturadas por la Guardia Nacional cuando sacaban una partida de nacimiento: Imelda Rivera, de 22 años, y su hermana Lidia, de apenas 10 años... Después de capturarlas las llevaron esposadas -como si se tratara de delincuentes- a la casa donde habitan los guardias. Allí el cabo y dos guardias las violaron varias veces. Después de ese hecho... la niña ha quedado enferma de la mente y con ataques de nervios. Las soltaron a eso de las 6 p.m. amenazándolas de "cosas peores" si se atrevían a decir algo de lo sucedido.

27 de octubre de 1977. Cuatro guardias nacionales bajo el mando del cabo llegan a la casa del campesino Teófilo Calderón y se dedican a machetearle los muebles, dejándole partidas la cama y la hamaca. Después violan a Lucía Calderón y saquean varias casas. Al llegar a la casa de Rafaela Rivera, encierran en un cuarto a sus dos hijas y una nuera, siendo violadas las tres por los guardias. Como la mamá gritaba desesperada, la golpearon salvajemente y se retiraron.

De un informe de FECCAS-UTC, organizaciones campesinas salvadoreñas. 1977.

nos preguntamos cómo y en qué medida la moral llega a ser parte de la persona, cómo opera la moral en su control del comportamiento de las personas y de los grupos; nos interesa ver hasta qué punto la persona actúa moralmente en forma autónoma y en qué medida su moralidad permanece vinculada a factores sociales no individuales; nos preguntamos, finalmente, por la coherencia entre el decir y hacer moral, el discurso moral y el comportamiento real de grupos y personas. La socialización moral es, sin duda, el proceso socializador por excelencia, ya que las normas definidoras del bien y del mal y los hábitos correspondientes constituyen la materialización de un orden social. Mediante la adquisición de una moral, la persona hace propios los principales mecanismos de control social de un determinado sistema.

Es importante clarificar el concepto de control social. Se trata de un aspecto crucial en la visión funcionalista de la sociedad y del orden social (ver Janowitz, 1978, págs. 27-52). Talcott Parsons, articulador eminente de este enfoque sociológico, concibe el control social en contraposición a las tendencias que apartan del orden de un determinado sistema y lo define como "aquellos procesos en el sistema social que tienden a contrapesar las tendencias desviadas" (Parsons, 1951, pág. 197). Para Parsons, el control social está referido a un estado de equilibrio del sistema, lo que supone a nivel social el funcionamiento de las estructuras normativas (los valores y normas sociales) y a nivel individual la motivación hacia el conformismo social. Los mecanismos de control social actuarían, por tanto, en la regulación de los roles sociales y en la motivación de los individuos hacia el desempeño de esos roles requeridos por el sistema.

Sin duda, esta concepción del control social ha dado pie a una paulatina reducción de su sentido originario y a identificar control social con los procesos que, a nivel colectivo o a nivel individual, inducen al conformismo respecto a un determinado orden social. El presupuesto fundamental de esta concepción es la existencia de un orden social unitario, un equilibrio armonioso en el que el mismo sistema normativo de valores regula el comportamiento de todos los grupos y miembros de una sociedad. Así, la moral supondría la interiorización del control social a través del proceso de socialización, que integraría armoniosamente al individuo al orden del sistema dado.

Morris Janowitz ha tratado de recuperar el sentido originario del concepto de control social, aunque sin romper el esquema funcionalista. Para Janowitz (1978), el control social constituye la capacidad de una determinada sociedad o grupo social para regularse a sí misma de acuerdo con sus propios principios y valores. Esta definición asume la unidad colectiva, aunque no necesariamente su "equilibrio" o armonía; por otro lado, concibe el control social en términos positivos, como una "capacidad", lo que abre las puertas a una concepción más realista del control social, que puede incluir el conflicto social objetivo y el ejercicio del poder. En sociedades divididas en clases sociales, como lo son las sociedades latinoamericanas, estructuradas por un sistema capitalista, donde un grupo social ejerce su hegemonía a partir del poder que logra mediante la propiedad de los grandes medios de producción, la capacidad de regulación o control social no presupone una integración armoniosa de todos los grupos al todo social ni tampoco la motivación generalizada hacia el conformismo, sino que presupone un poder coercitivo, tanto a

nivel de la colectividad como de los individuos concretos.

De hecho, Janowitz subraya que el concepto de control social surge en contraposición a las teorías económicas que pretenden dar razón del orden social a partir del interés individual. Ahora bien, el interés individual (que es un interés individualista) no puede explicar adecuadamente ni la conducta social colectiva ni la existencia de un orden social, además de que resulta insuficiente para fundamentar la consecución de objetivos éticos. Frente al cariz aparentemente negativo del término, el concepto de control social se fundamenta en una aspiración social o compromiso axiológico, más o menos explícito. El control social, según Janowitz, persigue limitar lo más posible la coerción social, eliminar la miseria humana y maximizar el papel de la racionalidad, aunque la búsqueda de este objetivo presuponga la aceptación de una dosis de coerción en todo sistema legítimo de autoridad y la persistencia de desigualdades sociales. Lo opuesto al control social es pues el control coercitivo, es decir, aquel orden que se apoya predominantemente en el uso de la fuerza. El problema surge cuando el control social se basa en los intereses de un grupo dominante: la minimización de la coerción e incluso la minimización de la miseria pueden servir, en la práctica, para perpetuar el dominio de clase, como sucede en algunas de las llamadas sociedades industriales avanzadas (Estados Unidos o países europeos). De hecho, en una sociedad como El Salvador el control social va emparejado con una fuerte dosis de control coercitivo y la racionalidad perseguida es una racionalidad de clase, ideologizada, continuamente desmentida por los datos de la realidad.

El control personal constituye el correlato psicológico del control social. Consiste el control personal en la capacidad de una persona para lograr sus objetivos, canalizando sus energías, satisfaciendo sus necesidades y minimizando los daños a sí mismo y a los demás. Desde el punto de vista del control social, lo importante es que la persona integre como parte de su control personal aquellos criterios y valores sociales que le llevarán a buscar en su vida objetivos socialmente deseables. De este modo, el control social supone que las personas interioricen los mecanismos que actualicen en ellas el funcionamiento regular de la sociedad. De ahí la importancia del proceso de socialización moral, mediante el cual el individuo se desarrolla orientado por los principios y valores del sistema social imperante, convertidos en parte de sí mismo.

Como los criterios, principios y valores en una determinada organización social están basados primordialmente en los intereses de la clase social dominante en cada situación histórica, su internalización a través del proceso de socialización puede entrañar la génesis de contradicciones al interior de los grupos e individuos pertenecientes a las clases sociales dominadas. Es frecuente, así, ver cómo los valores y criterios de comportamiento perseguidos frecuentemente por campesinos y obreros en los países centroamericanos contribuyen a perpetuar su situación objetiva de opresión e incluso les llevan a la violencia asesina contra su propio grupo social. Esto ocurre, por ejemplo en grupos paramilitares al estilo de ORDEN en El Salvador, e incluso en el funcionamiento de ciertos cuerpos de seguridad.

Cuando en una determinada organización social el control social se debilita más allá de un determinado pun-

to y el mantenimiento y regulación del orden se asienta en el ejercicio del poder coercitivo, empiezan a acelerarse dos procesos: (a) la desintegración del sistema, ya que grupos e individuos tienden a actuar en función de intereses distintos a los del grupo hasta entonces dominante, y (b) el afloramiento cada vez más fuerte del conflicto social, aumentando la interacción antagónica de los principales grupos sociales. Cuando esto sucede, la moral social muestra su verdadera naturaleza parcial y clasista, y es sustituida por las morales de grupo, conscientemente asumidas como tales.

La socialización moral consiste, pues, en la incorporación por parte de la persona de aquellos principios y valores que definen los fines y acciones de los miembros de una sociedad en cuanto buenos y malos y en el desarrollo de aquellas virtudes y hábitos personales coherentes con esos principios y valores. La psicología social pretende examinar este proceso así como el funcionamiento ulterior de la moral como materialización del control social de cada persona.

#### 4.2. Teorías psicosociales sobre la moral.

Existen diversos enfoques sobre lo que es psicológicamente la moral, su adquisición y funcionamiento. Aquí nos fijaremos en tres: el enfoque psicoanalítico, el modelo del aprendizaje y los modelos del desarrollo cognoscitivo.

##### 4.2.1. Enfoque psicoanalítico de la moral.

La comprensión que Freud tiene de la moral humana combina su concepción dinámica con su esquema sobre la estructura de la personalidad. Un comportamiento es considerado moral cuando el yo toma en cuenta los imperativos de

su conciencia (aquella instancia de la personalidad que está sobre el yo y por eso recibe el nombre de "superyó") e intenta que las exigencias impulsivas que le llevan a buscar su satisfacción (esas exigencias que Freud sitúa en la instancia "animal", pulsional e inconsciente de la personalidad a la que llama "ello") se acomoden a esos dictados. Así, la conducta moral se caracterizará porque modera las exigencias del ello, aplaza su satisfacción, modifica sus términos o, sencillamente, las elimina.

Para Freud, la conciencia moral constituye el lado negativo del superyó, su "no" a la búsqueda de satisfacción inmediata de la persona. Ahora bien, el superyó tiene también una función positiva, consistente en servir como ideal del yo, ofreciendo a la persona aquellos modelos y esquemas que deben servirle para conformar su comportamiento y su desarrollo. En cuanto conciencia moral, el superyó prohíbe, inhibe y censura todas aquellas tendencias individualistas que podrían contrariar las normas de comportamiento socialmente aceptables (y exigidas por el ideal del yo). Como mecanismo concreto para imponer sus dictámenes, el superyó desencadena la angustia, la reprimación y la tendencia a la reparación cuando el sujeto quebranta alguna de esas normas. De este modo, la fuerza desazonadora del afecto negativo lleva al individuo a plegarse a los imperativos del superyó. Según Freud, lo característico de la repulsa moral es que "no tiene necesidad de invocar razones ningunas y posee una plena seguridad de sí misma" (Freud, 1913/1967, pág. 94), lo que le da un inmenso poder sobre la persona.

Genéticamente, el individuo adquiere una conciencia moral, desarrolla un superyó, cuando tiene que resolver el conflicto nodal de su existencia al que Freud llamó

"el complejo de Edipo": su búsqueda de satisfacción lleva al niño a reclamar incondicionalmente para sí a la madre, pero su demanda tiene que enfrentar el "no" paterno, con el consiguiente desencadenamiento de angustia. Es precisamente la incorporación de ese "no" el que hará posible al niño lograr su deseo de obtener la madre: al identificarse con el padre, el niño consigue indirecta o vicariamente el amor de la madre, pero lo consigue ya de acuerdo a las exigencias sociales, a las normas de la moral.

La existencia del superyó es el signo de que el individuo ya se ha socializado moralmente. Sin embargo, algunos autores piensan que la concepción del superyó pretende dar razón sobre todo de los casos patológicos o de fracaso moral y por ello insiste en los aspectos negativos de la conciencia moral (ver Peters, 1971, pág. 265). El "no" interiorizado es la conciencia moral, la ley incorporada a la estructura de la personalidad del individuo, el superyó vigilante frente a los deseos primarios de la persona. De ahí que la moral del sujeto haya que entenderla genéticamente con respecto a su particular vivencia del "complejo de Edipo" y a la forma concreta como el individuo logró resolverlo.

La práctica de la violación representaría una inadecuada resolución del Edipo, una debilidad de las estructuras superyoicas frente a las demandas instintivas del "ello", un repetido intento fallido por encontrar el amor de la madre sin pasar por los canales de la madurez psicológica ni enfrentar las exigencias sociales de la ley.

#### 4.2.2. Enfoques del aprendizaje sobre la moral.

En principio, los teóricos del aprendizaje no están interesados en definir qué sea una conducta moral; el ca-

rácter moral estará determinado en cada caso por los criterios de cada sociedad o de cada grupo social concreto. El punto donde estos autores centran su interés particular es en el análisis empírico de las condiciones y circunstancias que determinan la aparición o desaparición, así como el funcionamiento de lo que cada sociedad o grupo considera moral e inmoral (ver Wright, 1974).

La conducta moral, como toda conducta, es aprendida y, por consiguiente, a ella se pueden aplicar los mismos principios que rigen el aprendizaje de cualquier conducta. En general, se puede decir que existen dos tipos de control sobre la conducta: el control positivo y el control aversivo. El control positivo indica que la probabilidad de que se presente una determinada conducta depende de los refuerzos positivos que esa conducta ha recibido en ocasiones anteriores (tanto la aparición de consecuencias satisfactorias como la desaparición de estímulos desagradables). El control aversivo representa el proceso por el que la probabilidad de que se produzca una determinada conducta disminuye en la medida en que genera consecuencias desagradables (tanto la aparición de consecuencias desagradables como la desaparición de estímulos o condiciones satisfactorias).

La conducta moral se aprende de acuerdo con las diversas estimulaciones, refuerzos y modelamientos que cada ambiente vaya ofreciendo al individuo. Es interesante observar cómo las teorías del refuerzo han ido redescubriendo experimentalmente muchos de los principios implícitos en los sistemas educativos más tradicionales: desde la importancia de premios y castigos hasta la fuerza configuradora del ejemplo y del modelamiento. Los teóricos del llamado "aprendizaje social" insisten en que un no pequeño

número de conductas se aprende vicariamente, contemplando su ejecución en otros, sin necesidad de que el sujeto las practique personalmente (ver Bandura, 1969).

Tradicionalmente, los modelos del aprendizaje han tenido en cuenta los mediadores o controles emocionales, principalmente el sentimiento de "angustia", para el aprendizaje de las conductas morales. El sentimiento de angustia queda asociado, a través del refuerzo operante, a la ejecución de las "malas acciones". Esta consecuencia aversiva desencadena a su vez las conductas que denotan "culpabilidad", que tienden a eliminar o reducir ese sentimiento aversivo. El condicionamiento se produce por lo general mediante el empleo del castigo. Ahora bien, no todo castigo ni aplicado de cualquier manera produce el sentimiento de angustia (de "culpa"). Parece, por ejemplo, que si el castigo se aplica consistentemente antes de la acción "mala", el individuo quedará fuertemente inhibido frente a esa conducta, pero su ejecución no le producirá mucha angustia; por el contrario, si el castigo se aplica consistentemente tras la ejecución de la acción "mala", su realización puede generar un fuerte sentimiento de angustia (Solomon, Turner y Lessac, 1968).

Bandura (1969) ha señalado que la conducta moral supone en el adulto la interiorización de los controles, es decir, el sentimiento de un sistema poderoso de auto-refuerzos. Ahora bien, este enfoque ya toma en cuenta mediadores cognoscitivos: "los criterios comportamentales representan los valores y la anticipación de la propia satisfacción a la crítica de uno mismo por las acciones que corresponden o se apartan de los criterios adoptados sirven como influjos controladores" (Bandura, 1971, pág. 31).

La violación sexual es una conducta considerada moralmente mala en nuestras sociedades. Ahora bien, su aprendizaje puede producirse vicaria o directamente. Si, por la circunstancia que fuera, la ejecución de la violación produjera refuerzos positivos, podría tender a afianzarse en determinadas "contingencias". Ese parece ser el caso de las violaciones cometidas por miembros de los cuerpos de seguridad salvadoreños, de manera semejante a como se producen en las ocupaciones bélicas de poblaciones enemigas. Al interior del grupo militar, la violación es considerada como una marca de hombría, de poder, de victoria, incluso independientemente del puro placer genital que la ejecución misma del acto pueda proporcionar.

#### 4.2.3. Enfoques cognoscitivos sobre la moral.

Los enfoques cognoscitivos sobre la moral son los que gozan, actualmente, de mayor aceptación. Lo fundamental de esta visión se puede sintetizar en tres puntos:

(a) El carácter moral del comportamiento es determinado por su correspondencia con los principios morales. Estos principios son asumidos y utilizados por las personas de acuerdo a su desarrollo y capacidad intelectual, lo que no significa que cuanto más inteligente sea una persona sea más moral, sino que su forma de razonar moral seguirá a su forma de razonar intelectual.

(b) El desarrollo de la moralidad procede según una secuencia fija y universal, que puede ser dividida en estadios. A los diversos estadios corresponden diversas formas de proceder moralmente.

(c) El desarrollo moral es un desarrollo formal: el individuo adquiere formas o principios de proceder mo-

ralmente que son universales, mientras que los contenidos de esas formas o principios universales pueden ser determinadas por cada sociedad o grupo concreto.

Dos son los principales representantes del enfoque cognoscitivo de la moral: Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Piaget (1947/1967) concibe el desarrollo intelectual de las personas como una progresiva integración de esquemas de interacción entre el individuo y su medio ambiente. En este desarrollo pueden distinguirse dos grandes períodos: (1) el período preoperacional, caracterizado por lo que Piaget llama "egocentrismo", y (2) el período operacional, caracterizado por la capacidad de descentramiento. No hay que confundir egocentrismo con egoísmo; para Piaget el egocentrismo propio del niño únicamente indica el carácter de su funcionamiento intelectual, que se centra en un aspecto del objeto de su atención y no es capaz de discernir el propio punto de vista del punto de vista de los demás. Así, el niño absolutiza su perspectiva. Por el contrario, el período operacional comienza con la capacidad de descentrar su captación de un objeto. La diversidad de perspectivas produce un desequilibrio cognoscitivo que lleva al individuo al crecimiento intelectual, es decir, a desarrollar esquemas superiores. En el período operacional, el individuo relativiza su perspectiva. Así lo opuesto al egocentrismo sería la capacidad de ponerse en el lugar del otro o asumir el papel del otro.

El desarrollo moral sigue, según Piaget (1932/1935), un desarrollo paralelo al intelectual. Las estructuras intelectuales, que constituyen esquemas de adaptación, posibilitan diversos tipos de relaciones humanas y ese tipo de intercambios determinará a su vez las características

CUADRO 7

## DOS TIPOS DE MORAL SEGUN PIAGET

| RASGOS          | TIPO DE MORAL                        |                             |
|-----------------|--------------------------------------|-----------------------------|
|                 | HETERONOMA                           | AUTONOMIA                   |
| Respeto         | Unilateral: del niño hacia el adulto | Mutuo: entre niños          |
| Relación        | De presión                           | De cooperación              |
| Sentimiento     | Del deber                            | Del bien                    |
| Regulación      | Desde fuera                          | Desde dentro                |
| Personalidad    | Egocentrismo                         | Sociabilidad                |
| Responsabilidad | Objetiva (realismo)                  | Subjetiva (intencionalidad) |
| Justicia        | Basada en la autoridad               | Basada en la solidaridad    |
| Sanciones       | Expiatorias                          | Reparatorias                |
| Fuerza          | Absoluta                             | Relativa                    |

Adaptado de Piaget, 1967, págs. 9-17.

de la moralidad del individuo. Piaget acepta la idea de Durkheim de que la existencia en grupo requiere la aparición de reglas que obligan al respeto mutuo entre los miembros. Al principio, el niño acepta las reglas por el respeto que siente hacia sus padres y otros adultos; posteriormente, la aceptación de las reglas surge del respeto a los demás y de la necesidad racional de cooperar entre todos. Así, pues, Piaget distingue dos formas de moralidad características, cada una de ellas correspondiente a uno de los dos grandes períodos del funcionamiento intelectual: la moral heterónoma y la moral autónoma (ver Cuadro 7).

La moral heterónoma es, como lo dice su nombre, una moral basada en una ley extrínseca, la ley del adulto. Piaget la llama en ciertos casos "realismo moral". Corresponde al período egocéntrico del desarrollo intelectual y se funda en una relación unilateral de respeto del niño para con el adulto. Esta relación genera como sentimiento moral fundamental el del deber: moralmente bueno es "lo debido", y el deber es obedecer a lo que mandan los adultos. Piaget la llama una moral del "realismo" porque la responsabilidad generada por el comportamiento se cifra más en la objetividad del hecho que en la intención del sujeto. Así, por ejemplo, romper involuntariamente una sopera grande es un hecho moralmente más reprochable que romper intencionadamente un plato. La moral heterónoma se rige por una justicia vertical, autoritaria, y se apoya en sanciones que exigen la expiación más o menos arbitraria de la culpa, expiación que tendrá valor siempre que venga impuesta por el adulto.

La moral autónoma es llamada también por Piaget moral de cooperación o moral de reciprocidad, ya que se funda en una relación de respeto mutuo entre individuos que



se consideran iguales y que cooperan entre sí. La moral autónoma presupone la capacidad de descentramiento intelectual, el poder adoptar el punto de vista del otro y, por tanto, relativizar la propia perspectiva. El sentimiento moral en que se apoya es el del bien, y bueno es aquello que favorece al grupo y que el grupo determina de común acuerdo. La responsabilidad moral es de orden subjetivo, es decir, depende de la intencionalidad del individuo. La moral autónoma se rige por una justicia de solidaridad grupal y, por consiguiente, las sanciones tienen que ir encaminadas a compensar los daños producidos a las personas; lo importante no es la expiación por parte de quien quebranta la moral, sino que se repare el mal causado a la persona perjudicada.

Piaget no supone que estos dos tipos de moral se presenten en formas puras o que se den en forma excluyente de tal manera que la aparición de una presuponga la desaparición de otra. Los dos tipos de moral pueden operar simultáneamente, entremezclar sus motivos. Sin embargo, Piaget sí indica que evolutivamente se produce un paso de la moral heterónoma a la moral autónoma, aunque ésta no se alcance siempre ni unívocamente. El desarrollo moral sigue de este modo al desarrollo intelectual.

El esquema sobre la moral de Piaget ha sido modificado y ampliado por Lawrence Kohlberg (1969; 1971). Como Piaget, Kohlberg centra su análisis en los principios que rigen el funcionamiento de la moralidad, los juicios que respaldan la determinación de la bondad o maldad moral de los actos, e insiste en la invariabilidad y universalidad de las secuencias en que se produce el desarrollo moral, ya que cada nuevo estadio de razonamiento moral constituye una diferenciación que presupone lógicamente la dife-

renciación del estadio anterior. Kohlberg distingue así seis estadios, cada uno de los cuales constituye una unidad estructural con sus características peculiares. Ahora bien, cada estadio superior integra jerárquicamente a los anteriores. Como puede verse en el Cuadro 8, según Kohlberg la moral comienza en forma heterónoma, ya que los niños aceptan las reglas morales que el poder de los adultos les impone desde fuera. Más tarde, las reglas son aceptadas en forma instrumental, como el medio para lograr primero la satisfacción de las propias necesidades y luego la aprobación y estima social. Finalmente, las reglas morales son aceptadas como la canalización necesaria de un orden ideal y, en los dos estadios superiores del desarrollo moral, como las articulaciones autónomas de aquellos principios sociales requeridos para la convivencia humana, particularmente el principio de la justicia, que Kohlberg pone en la cima del orden moral.

Para Kohlberg, la evolución universal del desarrollo moral se produce a través de formas invariables de principios morales; sin embargo, el contenido específico de esas reglas (las razones aludidas más que la forma de razonar) puede variar según las culturas. La universalidad de los estadios de desarrollo moral no depende del proceso de maduración ni menos de una hipotética forma universal de educar; precisamente la diversidad de formas educativas y de sistemas de socialización moral lleva a Kohlberg a rechazar su importancia en el desarrollo moral y a postular ciertas dimensiones estructurales universales en la vida social. "Estas dimensiones son universales porque la estructura básica de la acción social y moral es la estructura universal suministrada por la existencia de un yo en un mundo compuesto de otros yos que son al mismo

CUADRO 8

ESTADIOS DE LA MORALIDAD SEGUN KOHLBERG

I. Nivel preconvencional.

En este nivel, el niño responde a las reglas culturales y a los calificativos de bueno y malo, pero interpreta estos calificativos respecto a las consecuencias físicas o hedónicas de la acción (castigo, premio, intercambio de favores), o respecto al poder físico de quienes enuncian las reglas y los calificativos. Este nivel se divide en dos estadios:

Estadio 1. Orientación por el castigo y la obediencia. La bondad o maldad de una acción es determinada por sus consecuencias físicas, independientemente del sentido o valor humano de esas consecuencias. Evitar los castigos y el respeto incuestionado hacia el poder son valorados por sí mismos y no con relación a algún orden moral implícito que se apoye en el castigo y la autoridad (este último sería el estadio 4).

Estadio 2: Orientación relativista instrumental.

La acción buena es aquella que satisface instrumentalmente las propias necesidades y, en alguna ocasión, las necesidades de los demás. Las relaciones humanas se juzgan como relaciones mercantiles. Se dan elementos de justicia, reciprocidad y de distribución igualitaria, pero siempre se interpretan de una manera pragmática. La reciprocidad es cuestión de "ráscame la espalda y yo te rasaré la tuya", no de lealtad, gratitud o justicia.

II. Nivel convencional.

En este nivel, se percibe como valioso en sí mismo

CUADRO 8 (2)

el mantener las expectativas de la propia familia, grupo o nación, independientemente de sus consecuencias inmediatas y obvias. Se da una actitud no sólo de conformismo hacia las expectativas de las personas y el orden social, sino de lealtad, de mantener, apoyar y justificar activamente el orden y de identificarse con las personas o grupos involucrados en el orden. En este nivel se dan también dos estadios:

Estadio 3: Acuerdo interpersonal y orientación del "niño bueno". Conducta buena es aquella que agrada o ayuda a otros y es aprobada por los demás. Se da un gran conformismo con las imágenes estereotipadas de lo que es el comportamiento de la mayoría o "natural". A menudo se juzga la conducta por las intenciones -"tener buena intención" se vuelve importante por primera vez. Se gana la aprobación siendo "bueno".

Estadio 4: Orientación de "ley y orden". Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta buena consiste en cumplir la propia obligación, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social establecido.

III. Nivel postconvencional, autónomo o de principios.

En este nivel, hay un claro esfuerzo por definir valores morales y principios que tengan validez y aplicación independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los mantienen y de la identificación del mismo individuo con esos grupos. Este nivel tiene también dos estadios:

Estadio 5: Orientación legalista de contrato social, generalmente con connotaciones utilitarias. Se suele de-

## CUADRO 8 (3)

finir la acción buena con respecto a los derechos individuales y a aquellos criterios que han sido examinados críticamente por la sociedad en su conjunto y sobre los que hay acuerdo. Se da una clara conciencia sobre la relatividad de los valores y opiniones personales y un énfasis paralelo en las reglas y procedimientos para lograr el consenso. Aparte de lo que se ha acordado constitucional y democráticamente, el bien es cuestión de "valores" y "opiniones" personales. El resultado es un énfasis en el "punto de vista legal", pero subrayando la posibilidad de cambiar la ley a partir de consideraciones racionales sobre su utilidad social (más que manteniéndola a partir de consideraciones sobre la "ley y el orden", como en el estadio 4). Fuera del ámbito legal, el libre acuerdo y el contrato son los elementos vinculantes de la obligación. Esta es la moralidad "oficial" del gobierno y de la constitución de los Estados Unidos.

Estadio 6: Orientación según principios éticos universales. Lo que es bueno es definido por una decisión de conciencia de acuerdo con principios éticos escogidos por sí mismos que apelan a la comprensión, universalidad y consistencia lógica. Se trata de principios abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no de reglas morales concretas como los diez mandamientos. En el fondo, se trata de principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad en los derechos humanos, y de respeto hacia la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

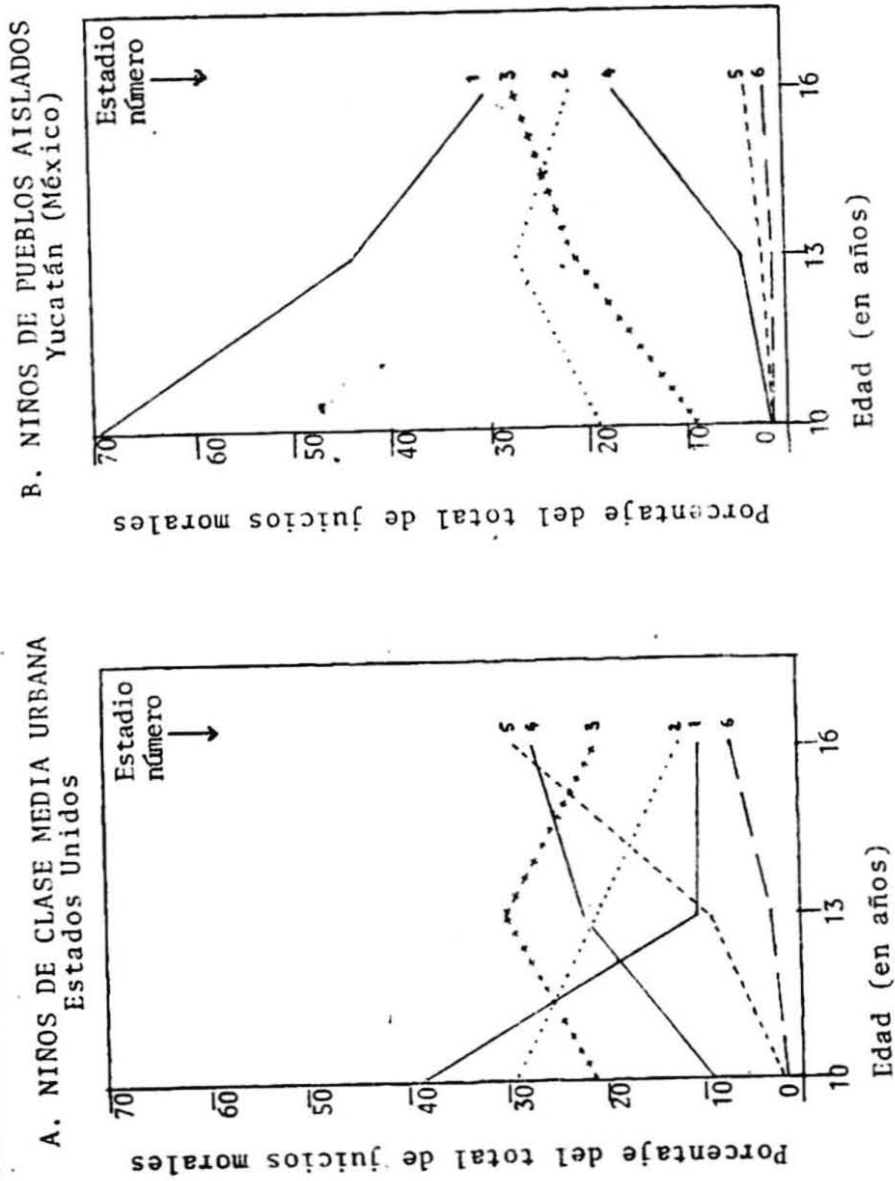
Fuente: Kohlberg, 1971, págs. 164-165.

tiempo iguales al yo y diferentes a él" (Citado por Peters, 1971, pág. 240). Así, el desarrollo moral se produce fundamentalmente en la interacción del individuo con su medio ambiente físico y social.

Hay tres tipos de factores que influyen sobre todo en el proceso de desarrollo moral: (1) la oportunidad que tiene la persona de asumir diferentes papeles o roles sociales (punto en el que ya habían insistido autores como Mead y Baldwin); (2) la atmósfera moral del grupo o institución en la que vive el niño, es decir, la estructura de justicia de un determinado medio, cómo están en él distribuidos derechos y deberes; (3) los conflictos cognoscitivo-morales que enfrenta la persona. Kohlberg supone que, en cada caso, hay un grado óptimo de discrepancia entre los esquemas morales del individuo y la experiencia que enfrenta, entre aquello que ya domina y aquello que tiene que resolver. En la medida en que la persona enfrenta situaciones de conflicto cognoscitivo-moral con ese grado de discrepancia óptimo se producirá su progreso moral.

El modelo de Kohlberg sobre el desarrollo moral ha dado lugar a una gran cantidad de estudios en diferentes países y culturas. En su primer estudio empírico, Kohlberg (1963) analizó los juicios morales de 72 niños de 10, 13 y 16 años, pertenecientes a los sectores medios de la ciudad de Chicago. Los niños tenían que razonar acerca de una serie de dilemas morales y eran clasificados según el modo predominante de razonamiento moral empleado. En la Figura 3 se presentan los resultados de dos estudios empíricos, uno de niños de clase media urbana norteamericana, y otro de niños de pueblos aislados de Yucatán (México). La notoria disparidad de resultados de estos y otros estudios no lleva a Kohlberg a modificar su

FIGURA 3  
DOS ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO MORAL



esquema o a descartar su carácter universal, sino a insistir en que los niños de zonas rurales o atrasadas tienen menos oportunidades de desarrollar a través de la interacción social niveles superiores de razonamiento moral.

Algunos autores han aplicado el modelo de Kohlberg en el medio latinoamericano. Así, por ejemplo, Angela Biaggio (1976) examinó el desarrollo moral en niños y adolescentes pertenecientes a sectores medios bajos de las escuelas públicas de Río de Janeiro, Brasil. Biaggio considera que sus resultados confirman, al menos parcialmente, la hipótesis evolutiva de Kohlberg, aunque se observan diferencias notorias con los resultados obtenidos con niños de otros países. Para Biaggio el resultado más interesante es el alto porcentaje de juicios correspondientes al estadio 3 (orientación del "niño bueno") entre los niños y niñas brasileñas, incluso a los 16 años. Conviene subrayar que Biaggio no obtuvo juicios característicos del estadio 6, resultado por lo demás común a la mayoría de estudios empíricos.

En general, los postulados básicos del modelo cognoscitivo del desarrollo moral, sobre todo tal como los ha expuesto Kohlberg, ofrecen serias dificultades teóricas y no han sido suficientemente probados por la investigación empírica (ver Kurtines y Greif, 1974). Se puede afirmar que los datos muestran una tendencia evolutiva en la forma predominante de razonamiento moral según la edad. Sin embargo, los datos no permiten llegar a la conclusión de que se trate de un desarrollo por estadios en lugar de continuo, y menos que esos estadios sean universales e invariables. A nivel lógico, no es claro que unos estadios supongan mayor diferenciación que otros; por ejemplo, que el razonamiento moral esté conectado antes con el poder y la

compulsión externa (estadio 1) que con la satisfacción de necesidades (estadio 2) (Peters, 1971). Por otro lado, en la mayoría de las culturas estudiadas, el razonamiento moral no ha superado el nivel de la moralidad convencional, es decir, los estadios 3 y 4. La frecuencia del estadio 6 es pequeñísima: ya hemos visto que no aparece en el estudio de Biaggio y tampoco aparece en ninguno de los 200 individuos analizados en un estudio de Staub (Staub, 1974). Claro está que se puede argumentar que la metodología empleada sólo pone de manifiesto el nivel predominante de razonamiento moral, nivel que no necesariamente coincide con el nivel más alto alcanzado por un individuo: el poder razonar de una manera no significa que se vaya a razonar predominantemente así (ver Alston, 1971). Con todo, resulta significativa la ausencia casi general en los estudios empíricos del estadio 6.

Kohlberg ha mantenido que los valores específicos de las personas, que representan lo que la gente piensa moralmente, son representaciones muy defectuosas del razonamiento moral y no son fiables como indicadores del comportamiento moral efectivo. Ahora bien, los principios morales pueden conducir a menudo a decisiones opuestas sobre una determinada conducta. Cabe entonces pensar que, cuando menos, el valor predictivo sobre la conducta moral podría aumentar si se tuvieran en cuenta tanto el nivel de razonamiento moral como los valores concretos mantenidos por las personas (ver Staub, 1979). Por otro lado, resulta desorientador reducir la moralidad a los principios formales olvidando los contenidos de esos principios frente a cada situación social concreta. Cuando la moralidad se toma en su integralidad, los contenidos morales posibilitados por cada circunstancia social así como la enseñan-

za práctica de hábitos morales cobran una importancia de la que carecen en el modelo de Kohlberg.

#### 4.2.4. Un enfoque sintético.

Según Roger Brown (1972), más que contraponerse, los enfoques sobre la moralidad se complementan. El enfoque psicoanalítico pone su énfasis en el aspecto afectivo tanto para la adquisición como para el funcionamiento de la moralidad; los enfoques cognoscitivos se centran en el conocimiento y en la forma de razonar morales; finalmente, los enfoques del aprendizaje ponen el énfasis en la aparición de los comportamientos concretos. Así, sentimiento, conocimiento y conducta son tres dimensiones distintas, pero reales, de la moralidad, y los enfoques de psicoanalistas, psicólogos del desarrollo cognoscitivo y conductistas deben conjugarse en una síntesis que muestre la complejidad del acto moral humano.

Si se asume que la moralidad tiene estas tres dimensiones, el esquema se vuelve similar al utilizado para analizar las actitudes (ver por ejemplo, Krech, Crutchfield y Ballachey, 1965). Es interesante a este respecto subrayar el carácter moral de las actitudes, que constituyen una postura valorativa frente a un determinado objeto y que llevan a actuar a las personas de determinada manera frente a ese objeto. La teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957), uno de los esquemas más utilizados en la explicación del cambio de actitudes, ha sido con razón calificada como la expresión de un dilema moral (Rosenberg, 1970): el dilema de la inautenticidad, de la inconsistencia entre lo que la persona cree (su conocimiento) y lo que realiza (su acción).

Con todo, el situar la socialización moral en el contexto analítico del control social pone de manifiesto la falta de la dimensión histórica en todos estos enfoques. La moral se adquiere en una sociedad concreta donde lo bueno y lo malo son definidos o impuestos por los intereses del grupo dominante. Conocimientos, afectos y aprendizajes dependen en manera directa de los esquemas de vida exigidos por cada sistema social así como del discurso ideológico que tiende a justificar las prácticas exigidas por quienes detentan el poder. Así se entiende la utilización de la violación como práctica represiva sistemática precisamente por aquellos mismos llamados a proteger la moral de un sistema que condena ese acto.

#### 4.3. De las normas al comportamiento.

##### 4.3.1. La interiorización de las normas morales.

Las normas morales son normas sociales, es decir, surgen a nivel de la organización colectiva; sin embargo, están dirigidas fundamentalmente al comportamiento individual. Es importante, entonces, examinar cómo el individuo asume y hace suyas esas normas. Cada uno de los enfoques sobre la moralidad tiende a conceder más importancia a determinadas formas en la transmisión social de la moralidad, en parte debido al aspecto enfatizado en sus análisis. Los estudios empíricos sobre la transmisión de la moralidad han examinado principalmente tres formas: la disciplina paterna, la identificación e imitación de modelos y el desequilibrio cognoscitivo (ver Hoffman, 1977).

La disciplina paterna trata de resolver la primera confrontación entre los deseos y necesidades del niño y las exigencias sociales tal como se concretizan en la vida familiar. Ante todo, es claro que hay un esfuerzo conti-

nuo y deliberado por parte de los padres por encauzar el comportamiento de sus hijos según las normas socialmente aceptadas. Así, por ejemplo, Minton, Kagan y Levine (1971) observaron que el 65 % de las interacciones entre las madres y sus niños de dos años consistía en un esfuerzo de la madre por cambiar la conducta del hijo en contra de su aparente voluntad y que en el 60 % de los casos los niños se plegaban a la voluntad materna. Existen numerosos estudios que indican que, entre los dos y los cuatro años, los niños son presionados por sus madres cada seis u ocho minutos en promedio para que cambien su conducta y por lo general terminan por someterse.

Ahora bien, el tipo de disciplina predominantemente utilizado en el hogar parece repercutir en la forma como las personas llegan a controlar sus propios impulsos y a proceder en el orden moral. Según Hoffman (1977, pág.89), los resultados de los estudios empíricos realizados permiten llegar a las siguientes generalizaciones:

(a) Cuando la madre emplea sobre todo una disciplina "inductiva", en la que se explica al niño las consecuencias de su comportamiento para los demás y la disciplina va acompañada de la manifestación del afecto materno, el individuo desarrolla una orientación moral que se caracteriza por el sentimiento de culpabilidad personal, pero una relativa independencia respecto a las sanciones externas. La persona se mueve por su propio sentido de culpabilidad frente a las consecuencias de sus actos, no por temor o deseo de castigos y premios.

(b) Cuando la madre utiliza con frecuencia una disciplina de castigos corporales y de afirmación de su poder, el individuo tiende a desarrollar una orientación moral

fundada en el miedo a la sanción externa. El individuo actúa moralmente por temor a que se conozcan sus malas acciones y sea castigado.

(c) Los estudios realizados indican que no se puede establecer una relación clara entre la disciplina que consiste en retirar al niño el afecto y la orientación moral desarrollada.

Una de las formas de transmisión de la moralidad en que más se ha insistido tradicionalmente es el moldeamiento del individuo a través de su imitación de los adultos. Ahora bien, ¿qué es lo que lleva al niño a imitar a sus padres? Para el psicoanálisis, que considera la identificación del niño con el progenitor correspondiente como la articulación fundamental en la socialización moral del individuo, este proceso es impulsado sobre todo por el miedo a perder el amor paterno. Para los teóricos del aprendizaje social, el móvil de la imitación es el intento del individuo por adquirir poder y recursos necesarios para satisfacer sus deseos.

Segun Hoffman (1977, págs. 103-104), el proceso de identificación puede contribuir a adoptar atributos morales visibles, que no exigen funciones cognitivas complejas o críticas de uno mismo. Los datos empíricos sugieren que el niño, en el encuentro disciplinario al interior del hogar, sólo necesita dirigir su atención a sus propios actos y consecuencias, no a las actitudes paternas. Por su parte, Bandura (1969) mantiene que identificación e imitación se refieren en lo fundamental al mismo fenómeno comportamental. Siguiendo con su insistencia en el aprendizaje vicario, Bandura mantiene que la observación de modelos sirve para desinhibir las conductas ("buenas" o "malas" y, al parecer, más las "malas" que las

"buenas"), pero no para inhibir la conducta considerada moralmente mala.

Como ya se indicó más arriba, los teóricos del desarrollo cognoscitivo de la moralidad, principalmente Kohlberg, insisten en la importancia de las interacciones sociales que plantean al individuo dilemas morales, es decir, desequilibrios cognoscitivos donde su capacidad moral tiene que enfrentar un problema que exige el funcionamiento de principios superiores. El mismo Kohlberg ha estado trabajando estos últimos años en verificar empíricamente su modelo tratando de hacer progresar moralmente a niños de grupos marginales y a delincuentes recluidos en prisión. Pero, aunque hay algunos resultados interesantes, en general faltan pruebas empíricas claras de que los conflictos cognoscitivos sean un mecanismo primordial de desarrollo moral.

Hoffman (1977, págs. 123-124), cuyo análisis hemos seguido en esta sección, trata de sintetizar en tres puntos los procesos mediante los cuales el individuo llega a internalizar la moralidad que le impone su medio social y que han sido razonablemente verificados por los estudios empíricos.

(a) La expectativa de que las propias acciones están siendo vigiladas constantemente lleva a las personas a conformarse con las exigencias morales. En este caso, la actuación moral presupone que el individuo conoce las normas socialmente exigidas, pero no que el individuo haya hecho suyas (interiorizado) esas normas. Con todo, el comportamiento moral puede volverse de esta manera habitual.

(b) La capacidad humana para empatizar con los otros y el conocimiento de las repercusiones que la propia conducta tiene en los demás puede llevar a los individuos a actuar en una forma moralmente "buena". Sin duda, ponerse en el lugar de los demás ayuda a desarrollar esta base del comportamiento moral y así a interiorizar los principios morales.

(c) Finalmente, el esfuerzo por revisar continuamente las propias concepciones morales y por asumir perspectivas cada vez más amplias y profundas es, sin duda, una forma madura de interiorizar principios de comportamiento moral.

#### 4.3.2. La inconsistencia moral.

Frente al esfuerzo socializador del sistema social y a la aparente inevitabilidad de los influjos moldeadores del propio contexto, la experiencia cotidiana nos indica que las personas actúan inmoralmente con mucha mayor frecuencia de la que se podría esperar. Existen incluso algunos estudios en psicología social que parecen contradecir la fuerza de la socialización moral. Así, por ejemplo, sólo un 34 % se opuso a ejecutar las órdenes inmorales del investigador que obligaban al individuo a someter a un castigo indebido y peligroso a otra persona (Milgram, 1974), y cuantas más personas presenciaban una emergencia, más probabilidad había de que nadie ayudara a la persona afectada en una clara muestra de irresponsabilidad moral (Latané y Darley, 1970). ¿Cómo entender, entonces, esta aparente discrepancia entre la fuerza de la socialización moral y su ulterior fracaso, entre las normas morales que las personas dicen aceptar en su vida y su comportamiento concreto? (Brown & Herrnstein, 1975, págs. 287-340).

La contradicción surge sólo si se acepta el presupuesto de que tiene que haber concordancia entre el discurso y la acción, entre los principios morales de la persona y sus acciones concretas. Así, hay tres maneras de resolver la paradoja de la "inautenticidad" moral: los que niegan la validez de la paradoja, los que insisten en el paso de la universalidad de la norma a lo concreto de cada situación, y los que postulan que hay otros determinantes más importantes de la acción que los propios principios morales.

En primer lugar, para ciertos psicólogos conductistas la paradoja constituye un planteamiento falso, por la sencilla razón de que no existen normas "interiorizadas" del comportamiento, sino sólo determinantes situacionales. Las normas morales, como los llamados "rasgos de la personalidad", son conceptos que no tienen ninguna realidad psicológica, sino que sólo están en la mente de las personas. No existen estadios de razonamiento moral como no existe el carácter oral o la bondad tipológica de una persona. Por tanto, no se da contradicción entre la conducta y los principios morales de una persona, porque no hay más "principio" que los estímulos concretos, que son los determinantes reales de su comportamiento.

Otros autores resuelven la paradoja fijándose en el salto que supone pasar de un principio general a su aplicación en cada situación concreta. Una persona puede mantener sinceramente un principio y, sin embargo, observar comportamientos que desde un punto de vista objetivo parecen contradecir ese principio. Así, por ejemplo, una cosa es mantener el principio de que "hay que ser justo" y otra cosa es ver si ese principio se aplica aquí y ahora, y cómo se aplica. ¿Entra la justicia en las relaciones



al interior de la familia? ¿Cabe hablar de justicia cuando se trata de educar a un niño? ¿Significa ser justo repartir las ganancias obtenidas en un negocio entre todas las personas involucradas, o repartirlas sólo entre quienes han trabajado mejor, o repartirlas según las necesidades de cada uno, o mejor no repartirlas ahora, sino capitalizarlas a fin de que el negocio prospere y se pueda ganar más en el futuro? Sin duda, una cosa son los principios generales y otra las situaciones concretas. Hay principios que, como tales, nunca parecen aplicarse. Pero además hay situaciones que se aprecian de distinta manera cuando se consideran desde fuera, en abstracto, y cuando se viven desde dentro. Frecuentemente, en una misma situación entran en conflicto diversos principios y valores morales, lo que significa que no se puede actuar respondiendo a todos ellos. En resumen, la paradoja moral no es tanto entre lo que se piensa y lo que se hace, sino entre lo abstracto y lo concreto, lo genérico y lo específico.

Finalmente, otros autores aceptan la paradoja moral como paradoja real, pero porque reconocen que la acción humana no depende únicamente de los propios principios, sino que hay otras fuerzas, ajenas a la persona, que la determinan. La forma de pensar del individuo no es, las más de las veces, el principal determinante de su comportamiento: las presiones externas, el juego del poder social puede imponer a la persona una línea de acción contraria a sus opciones morales más profundas. Ahora bien, en ciertos casos las fuerzas sociales van por un lado y los principios morales de la persona van por otro, y su conflicto es patente. En otros casos, sin embargo, el conflicto es sólo aparente, ya que los principios mo-

rales sirven para encubrir y justificar como excepción o fallo lo que en realidad es el verdadero "bien" perseguido por el sistema social imperante. Este caso es más frecuente de lo que se puede suponer y apunta al carácter ideológico de la moral, es decir, a su vinculación a los intereses de la clase dominante en cada sociedad. Volvemos así al sentido de la moral y de la socialización moral como mecanismo de control social.

Toda moral es, por principio, moral de un grupo social y, en una sociedad escindida en clases sociales contrapuestas como El Salvador, la moral será clasista. La moralidad de una clase social articula sus intereses a nivel de principios justificadores y a nivel de hábitos y comportamientos concretos. Cada individuo, socializado al interior de un grupo social, tiende a asumir los principios y hábitos morales de su propio grupo. Ahora bien, el grupo social dominante tenderá a imponer su moral a la totalidad social y para ello se servirá no sólo de los mecanismos de poder institucional, sino sobre todo del discurso ideológico que convierte sus intereses en intereses universales y sus principios y valores de clase en principios y valores naturales. Así, los principios morales abstractos tendrán que ser entendidos a la luz de lo que las personas realmente hacen y pueden hacer en una sociedad: la aparente paradoja moral no será en muchos casos paradoja, sino que la acción constituirá la verdadera interpretación del principio moral. Por ello, la oposición entre lo que se dice y lo que se hace da a menudo el sentido de la inautenticidad de la persona, no como individuo sino como miembro de una clase social. La paradoja en el miembro de la burguesía residirá en el ocultamiento más o menos consciente de sus intereses de

clase; en el miembro del proletariado sí se cifrará en la contradicción entre el principio y la acción, pero por el hecho de que el principio, con su pretensión universal, afirmará favorecer sus intereses, mientras que la acción los contradirá en la práctica.

## 5. SOCIALIZACION SEXUAL.

### 5.1. Sexualidad: identidad personal y papel social.

Parecería que, entre las cosas que se nos imponen con una evidencia inmediata en la vida de las personas, está la identidad sexual: se es hombre o se es mujer como dato obvio, un presupuesto incuestionable de nuestra existencia. Sin embargo, numerosos fenómenos contemporáneos ponen en seria cuestión este presupuesto del sentido común. Quizá el más significativo sea la creciente beligerancia asumida por los grupos homosexuales para ser socialmente reconocidos y aceptados en su esquema alternativo de sexualidad. Más llamativos aún han sido algunos casos de "cambio de sexo", como el del norteamericano René Richards, jugador de tenis que, convertido en Renée, pasó a participar en los torneos femeninos, o el de "Bibi Anderson", una atractiva artista española que con anterioridad había sido un lindo jovencito.

En el fondo de todos estos hechos late la cuestión sobre la identidad sexual. ¿Qué es y qué significa ser hombre o ser mujer? ¿Son masculinidad y feminidad una simple diferenciación de orden genético-biológico? ¿Puede explicarse adecuadamente la naturaleza sexual como un conjunto de caracteres orgánicos o de la personalidad individual? ¿En qué medida, para entender lo que es la sexualidad humana, hay que acudir a otros factores de orden ideológico y social?

Prescindiendo por el momento del problema de la homosexualidad, que en todo caso remite a masculinidad o feminidad aunque desde una raíz biológica "opuesta" o ambigua, se puede afirmar que hombre y mujer constituyen dos caras del ser humano. Sobre la base de una identidad de características fundamentales, se edifica todo un proceso de diferenciación entre el hombre y la mujer, diferenciación que comienza en lo biológico-corporal y culmina en lo psíquico y social. Así, al analizar a los hombres y mujeres concretos de nuestra sociedad contemporánea, sujetos adultos, nos encontramos con dos seres claramente distintos, no sólo en su organismo fisiológico, sino en su manera de ser, en sus comportamientos característicos, en sus roles sociales, en sus aspiraciones personales y hasta en las normas -legales o no, explícitas o implícitas- que regulan su existencia.

Toda diferenciación puede ser considerada como normal y hasta socialmente deseable en la medida en que exprese la diversidad posible de procesos que el ser humano puede realizar a lo largo de la historia. Que una de estas diferenciaciones se centre en la sexualidad nada tiene de peyorativo y, bajo cualquier punto de vista que se lo considere, supone un enriquecimiento del ser humano. El problema surge cuando el análisis concreto de la diferenciación tal como se presenta históricamente pone de manifiesto algo más que una diversidad. Y lo que de hecho se vislumbra en la diferenciación sexual tal como se da en las sociedades latinoamericanas es una discriminación sexual que, en lugar de afirmar, niega la alteridad real de la mujer, subordinando su desarrollo y su proyecto de vida al desarrollo y proyecto vital del hombre.

Una diferenciación es discriminatoria cuando las características diferenciadoras sirven para justificar o dar base a una situación desventajosa respecto al desarrollo humano, es decir, cuando la alteridad funda la subordinación, la dependencia y aun la opresión. Es importante, entonces, examinar cuáles son las raíces de la diferenciación sexual y en qué momento o punto o en base a qué se produce la diferenciación discriminatoria. En otras palabras, se buscan las raíces de la identidad sexual de las personas y las raíces de esta específica identidad sexual histórica que encontramos, y que subordina un sexo al otro. Nos interesa el proceso de socialización sexual no sólo porque a través de él las personas adquieren una dimensión de su identidad crucial en la vida social, sino porque a través de ese proceso pueden estarse reproduciendo situaciones de alienación y deshumanización en beneficio de unos determinados intereses sociales.

A pesar de que en algunas de las caracterizaciones sobre el hombre y la mujer en los países latinoamericanos hay una notoria estereotipación, una excesiva generalización y hasta una cierta dosis de especulación literaria, no deja de ser cierto que la tipología machista describe con bastante acierto algunas características bastantes comunes en la diferenciación sexual tal como ocurre en América Latina (ver Knaster, 1976). En otro lugar (ver Martín-Baró, 1972, 1980) he caracterizado al tipo machista con cuatro rasgos: (a) fuerte tendencia y gran valoración de la actividad genital (el macho es "muy gallo"); (b) frecuente tendencia hacia la agresividad corporal (el macho "las puede"); (c) una sistemática actitud de "valeverguismo" o indiferencia frente a todo aquello que no se relaciona claramente con su imagen de "macho" (al macho "le vale v." todo lo que no se relaciona con faldas o violen-

cia); (d) el "guadalupismo", es decir, una hipersensibilidad respecto a la figura idealizada de la madre y todo lo que se relacione con ella.

Al síndrome descrito por la tipología del macho corresponde el síndrome de la hembra. Se podría caracterizar el "hembrismo" por los siguientes rasgos: (a) la subordinación instrumental frente al macho: la realización de la mujer sólo es concebida mediante el servicio al hombre y la procreación y educación de sus hijos; (b) la exigencia de virginidad y enclaustramiento: mientras es soltera, la mujer debe reservarse intacta para un hombre, y una vez casada, debe permanecer dedicada integralmente a su hogar. Frente a la genitalidad machista, la mujer debe llegar virgen al matrimonio, ya que compete al marido llegar con experiencia sexual y así moldear a su esposa en este aspecto; (c) el cultivo de la sensibilidad y de la afectividad: puesto que la hembra es de inteligencia inferior, a ella no le compete enfrentar y resolver los problemas objetivos, sino cultivar la emotividad y el sentido de las realidades subjetivas; (d) el conservadurismo y la religiosidad: a la hembra le compete conservar vivas en la familia las tradiciones culturales y espirituales, y así mantener religada la familia con los parientes (vivos y difuntos) así como con Dios.

La tipología de macho y hembra parece corresponder a los rasgos que, en mayor o menor medida, muestran un gran número de hombres y mujeres en el medio latinoamericano. Pero el problema no se reduce a que se produzca este tipo de diferenciación sexual, sino que además se tiende a justificarla atribuyéndola a la naturaleza. El hombre es macho "por naturaleza", por determinismos gené-

ticos que le llevan a ser como es y a proceder de acuerdo con esos incontenibles impulsos naturales. Así, es "normal" que el hombre sea macho y la mujer hembra: los rasgos comportamentales de machismo y hembrismo dependerían de procesos genéticos y no de causas históricas. En lo sexual, lo biológico constituiría un hado histórico. Lo grave de esta tipología machista es su carácter discriminatorio, que relega a un papel de sometimiento y subordinación a los intereses y proyectos vitales del hombre. Pero la discriminación, como toda forma de opresión, resulta no sólo deshumanizadora para el oprimido sino también para el opresor. Así, la sexualidad resulta para muchos hombres y mujeres latinoamericanos una fuente profunda de enajenación deshumanizante.

Dos raíces se suelen señalar a la identidad sexual: las fisiológicas, determinadas a partir de los cromosomas sexuales, y las socio-culturales, surgidas a partir de las características propias de cada medio social.

Quienes consideran que la sexualidad es determinada fundamentalmente por factores fisiológicos indican que las principales características sexuales dependen de la información transmitida en los genes, de tal manera que los rasgos que definen al hombre y a la mujer se encuentran ya prefigurados en los códigos genéticos. Ser hombre o ser mujer es algo determinado desde el momento de la concepción, independientemente de que el desarrollo ulterior concuerde con la estructura anátomo-fisiológica. El papel de la socialización sexual es, para estos teóricos, complementario, no definitorio: se adquieren rasgos psicológicos y formas comportamentales coherentes o no con el propio sexo, pero éste ya está biológicamente definido.

El enfoque biologista es defendido por algunas corrientes psicoanalistas que consideran que la inferioridad de la mujer se basa en su inferioridad anátomo-biológica. La ausencia del pene, instrumento de poder, constituye real y simbólicamente la raíz de la inferioridad femenina frente al varón. No sin razón los movimientos de liberación femenina actuales tienden a mostrar un fuerte antifreudismo.

Una visión predominantemente biologista, pero de corte más contemporáneo, es la de Milton Diamond. Según Diamond (1976), las diferencias sexuales se encuentran asentadas en la organización cerebral desde antes del nacimiento. Bajo el influjo de los factores genéticos y hormonales, cuatro o cinco semanas después de la concepción el individuo cuenta ya con unos programas nerviosos básicos que sirven de mediadores de sus esquemas reproductivos y sexuales. Entre estos esquemas están sus formas de actuar, masculinas o femeninas, su percepción como hombre o como mujer, la elección de sus objetos sexuales y los mecanismos sexuales en la ejecución de la actividad sexual física. Ambos sexos disponen de programas nerviosos masculinos y femeninos. Pero los mecanismos masculinos prevalecerán en los varones genéticos y los mecanismos femeninos en las hembras genéticas. Aunque Diamond reconoce el influjo de los factores ambientales, considera que su papel fundamental consiste en desencadenar la manifestación de aquellas características comportamentales programadas biológicamente con anterioridad. Precisamente porque desde antes de su nacimiento hay ya una marcada diferenciación sexual, las respuestas de ambos sexos a los mismos estímulos y circunstancias sociales ulteriores serán diferentes. En este sentido, Diamond considera

que las variaciones psicológicas en el ámbito sexual son posibles, pero limitadas, y los límites son fijados por los factores genéticos.

Quienes consideran que la identidad sexual se construye básicamente a partir de factores socioculturales argumentan que, desde una igualdad fisiológica, se configura una gran diversidad de formas sexuales, incluidas las llamadas formas patológicas como la inversión o la homosexualidad. Lo único que permanecería constante sería la función reproductora, tanto en el hombre como en la mujer; pero incluso la manera de ser padre o madre, fuera de los aspectos estrictamente transmisores de la vida, sería diferente y mucho más la manera cotidiana o "normal" de ser hombre o mujer, hasta el punto de que lo que en una parte se tiene por masculino en otra puede ser considerado como femenino y viceversa. Es conocida la afirmación de Margaret Mead (1961, pág. ) de que "muchos, si no todos los rasgos de la personalidad que llamamos masculinos o femeninos se encuentran tan superficialmente ligados al sexo como las formas de vestirse, comer o peinarse que una sociedad asigna a cada sexo en un período determinado".

Casi todas las corrientes psicológicas actuales mantienen este punto de vista que, sin negar la base fisiológica, otorga a los factores socio-culturales el papel principal en el proceso de socialización sexual. A fin de mantener la distinción entre lo biológico y lo sociocultural, algunos autores han propuesto reservar el nombre de sexo al dato biológico (sexo genético) y calificar como género los rasgos y comportamientos que cada sociedad o grupo social considera adecuados para una y otra categoría sexual (Unger, 1979). Sin embargo, hay notables diferen-

cias en las explicaciones ofrecidas por las diversas escuelas sobre la naturaleza del proceso de socialización sexual y los márgenes de variabilidad sociocultural del sexo.

Como ya se ha indicado al hablar de la socialización moral, el psicoanálisis mantiene que el individuo resuelve la contraposición entre el deseo (su búsqueda de satisfacción) y la ley (las exigencias normativas de la sociedad) identificándose con la figura paterna correspondiente. Al solucionar así su "complejo de Edipo", el niño interioriza la ley moral, pero también el modelo socializado que canalice sus impulsos sexuales, es decir, un modelo sexual. Masculinidad y feminidad surgen también en la confrontación entre deseo y ley, como una dualidad específica del carácter humano y cuya peculiaridad se define necesariamente en su relación mutua al interior de una sociedad y de una cultura.

Para otros teóricos de orientación más sociológica, la identidad sexual de hombre y mujer se explica fundamentalmente a partir de los papeles concretos que en cada sociedad deben desempeñar. El origen de la identidad masculina o femenina se encuentra en las funciones que la organización e interacción social les exige en cada circunstancia histórica. Lo que la persona sexualmente hace, el papel que socialmente se ve obligada a desempeñar, define lo que la persona llega a ser. Este es el enfoque preferido por algunas de las principales promotoras de la liberación femenina. Así, por ejemplo, Betty Friedan (1964) piensa que la sociedad occidental ha encerrado a la mujer en un papel constrictivo, racionalizado mediante una supuesta mística femenina que sirve a las necesidades de los hombres, pero no a las de las mujeres mismas.

"La mística femenina permite y aun estimula a las mujeres a que ignoren la pregunta sobre su propia identidad. La mística afirma que pueden responder a la pregunta '¿quién soy yo?' diciendo 'soy la mujer de Antonio... la madre de María'", es decir remitiendo a su rol de subordinación social (Friedan, 1964, pág. 64). Kate Millett (1970) ha hablado de "política sexual" para referirse a aquellas prácticas socializadoras que han perpetuado la sumisión y discriminación social de la mujer en beneficio del hombre, justificándolas como algo connatural a la realidad del ser humano.

Los enfoques del aprendizaje toman como punto de referencia los hechos y sucesos que se pueden discernir en la vida de las personas. Según este enfoque, la conducta y los valores masculinos o femeninos del individuo son determinados por su aprendizaje particular: las personas aprenden a ser masculinas o femeninas como aprenden a actuar moral o inmoralmemente, a hablar inglés o castellano. Ahora bien, precisamente porque en lo referente a la sexualidad se produce una diversificación, el aprendizaje sexual es tipificador, es decir, transmite al individuo patrones de conducta característicos y diferenciados, masculino o femenino. La tipificación sexual es, por tanto, el proceso de aprendizaje "por el que el individuo adquiere patrones de conducta sexualmente tipificados: primero aprende a distinguir entre estos patrones; después, a generalizar estas experiencias concretas de aprendizaje a situaciones nuevas, y, finalmente, a practicar dicha conducta. El proceso incluye además el condicionamiento directo o indirecto de multitud de estímulos que adquieren valor diferenciador y provocan en los sexos distintas respuestas emocionales y de actitud" (Mischel,

1972, pág. 38). De este modo, los individuos adquieren conductas sexualmente tipificadas, es decir, aquellas que acarrearán diversas consecuencias a los individuos de distinto sexo. Ciertos movimientos corporales son considerados como muy propios en la mujer y le hacen más atractiva, pero desencadenan rechazo cuando son ejecutados por un hombre; se trata de gestos sexualmente tipificados.

La escuela del desarrollo cognoscitivo enfatiza el papel que, en la adquisición de la identidad sexual, juega la imagen cognoscitiva que el individuo adquiere sobre sí mismo. Según Kohlberg (1972), en un momento relativamente temprano de su desarrollo el individuo establece un juicio básico sobre su propia realidad física que le lleva a clasificarse como niño o como niña. Esta identidad sexual o clasificación de sí mismo es el principio organizador de las actitudes que la persona va a adquirir respecto a su papel sexual. Los valores sexuales, masculinos o femeninos, surgen en relación a la imagen del propio yo y a la necesidad de valorar las cosas que son consecuentes con el yo. En general, todo el desarrollo de la sexualidad está vinculado a los procesos de maduración cognoscitiva más que a los procesos de maduración meramente fisiológica. Masculinidad o feminidad "son el resultado de la organización evolutivo-cognoscitiva por el niño de un mundo social en el que los papeles sexuales se relacionan con nociones corporales y con funciones sociales básicas, según moldes relativamente universales" (Kohlberg, 1972, pág. 147).

A pesar de que las síntesis pueden prestarse a graves incoherencias lógicas, el énfasis de los diversos enfoques mencionados en aspectos distintos de la identidad sexual parece exigir un esfuerzo por lograr una visión de

conjunto. Podemos intentar una síntesis crítica en cuatro puntos:

1. Lo fisiológico-corporal es el condicionante básico de la identidad sexual de las personas, el punto de arranque de cualquier proceso de socialización sexual. Ahora bien, este condicionamiento no es determinante en sentido mecánico, sino que la persona logra su identidad sexual a través de una historia personal que parte de ese dato primero, pero en la que juegan un papel también esencial los elementos sociales y culturales. En términos de Frank A. Beach (1977, pág. 5), "resulta razonable pensar que las diferencias sexuales congénitas en el cerebro no funcionan como 'determinantes' totales de las diferencias comportamentales subsiguientes, sino como fuentes de tendencias o predisposiciones a responder diferentemente a programas sexualmente distintos de entrenamiento social".

2. Cada organización socio-cultural determina, explícita e implícitamente, las formas aceptadas como ejemplares y necesarias para cada sexo; estas formas pueden diferir notablemente de un grupo a otro y de una a otra cultura. Los modelos sociales respecto a la sexualidad no son consecuencias de una determinación mecánica a partir de los datos biológicos ni de una elección arbitraria, sino que corresponden a intereses, necesidades y experiencias propias de cada sociedad o grupo social.

3. A través de los procesos de aprendizaje, el individuo humano se va convirtiendo en hombre o en mujer, sus hábitos y comportamientos van siendo característicamente masculinos o femeninos. Este aprendizaje es diferencial, ya que las conductas sexualmente tipificadas producen diverso tipo de refuerzo según la identidad fisio-

lógica del niño, aunque en ello también cuentan las diferencias intrasociales.

4. En el desarrollo de la identidad sexual juega un papel importante el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y, por consiguiente, la imagen que de sí mismo como hombre o mujer adquiere cada individuo. Los valores y actitudes aceptados más tarde están condicionados por la necesidad de consistencia con esta imagen propia de cada individuo, aunque, como en el caso de la moralidad, ciertas inconsistencias formales correspondan al carácter ideológico de los valores sexuales.

Una consecuencia importante que se sigue de esta síntesis es que no se puede considerar masculinidad y feminidad como caracteres excluyentes; se trata más bien de una polaridad, de un continuo de rasgos y características (Constantinople, 1973). Esta concepción ha llevado a Sandra L. Bem (1974; ver Spence y Helmreich, 1978) a hipotetizar una identidad sexual ideal, a la que llama la androginia (del griego "áner", que significa varón, y "gine", que significa hembra). La androginia sería la simultánea posesión por parte de una persona tanto de los rasgos y comportamientos propios del hombre como de los propios de la mujer en una determinada sociedad. El "andrógino" o la "andrógina" constituirían un tipo sexual ideal, ya que tendría la capacidad para adaptarse a cualquier situación social, sean cuales fueren las demandas que en el orden de la identidad sexual se le plantearan (Bem, 1975). Por el contrario, la persona que sólo posee rasgos masculinos o femeninos tiene posibilidades de adaptación social mucho más limitadas (Bem y Lenney, 1976). Por supuesto, este concepto de androginia resulta muy dis-

cutible, como discutible es empíricamente la mayor adaptabilidad social del andrógino. Con todo, la hipótesis de la androginia subraya en forma dramática la relatividad social de buena parte de los rasgos sexuales.

### 5.2 La mitología sexual.

Los estudios empíricos sobre las diferencias entre los sexos llevan a conclusiones mucho más modestas de las que el "sentido común" suele asumir. La investigación científica demuestra que cualidades que en los sectores medios salvadoreños se asumen como connaturales del hombre o de la mujer tan sólo se pueden considerar como cualidades desarrolladas histórica y diferencialmente por el hombre o la mujer de ciertos sectores salvadoreños, pero no por causa de determinismos genéticos, sino por factores socioculturales. Eleanor E. Maccoby y Carol N. Jacklin (1974) realizaron una sistemática revisión de estudios empíricos sobre diferencias sexuales. Como puede verse en el Cuadro 9, sus conclusiones son muy moderadas y parecen fundamentar la idea de que la identidad sexual es, en gran medida, una construcción histórica. Las únicas diferencias que, según Maccoby y Jacklin, están suficientemente verificadas por la investigación empírica y que corresponden a la idea del sentido común son la mayor verbosidad de las mujeres y la mayor agresividad de los hombres. De hecho las mujeres suelen obtener mejores resultados en todo tipo de tests verbales, y esta ventaja se observa desde la infancia, lo que no significa que se dé en todos los aspectos verbales o en todos los períodos de la vida. Por su parte, los hombres tienden a ser más agresivos que las mujeres en casi todas las culturas y en todos los niveles de edad.

Fuera de estas diferencias, la mayor parte de las creencias sobre diferencias naturales entre hombre y mu-

CUADRO 9  
DIFERENCIAS SEXUALES

#### A. Creencias infundadas sobre las diferencias sexuales.

1. Que las mujeres son más "sociables" que los hombres.
2. Que las mujeres son más "sugestionables" que los hombres.
3. Que las mujeres tienen una estima menor de sí mismas.
4. Que las mujeres son mejores para las tareas sencillas y repetitivas, y los hombres para tareas que exigen procesos cognoscitivos más elevados y la inhibición de respuestas aprendidas con anterioridad.
5. Que los hombres son más "analíticos".
6. Que las mujeres son más influidas por la herencia y los hombres por el ambiente.
7. Que las mujeres carecen de motivación de logro.
8. Que las mujeres son de carácter auditivo, los hombres de carácter visual.

#### B. Diferencias sexuales suficientemente comprobadas.

1. Que las mujeres tienen mayor habilidad verbal que los hombres.
2. Que los hombres se destacan en habilidad visual-espacial.
3. Que los hombres se destacan en habilidad matemática.
4. Que los varones son más agresivos.

#### C. Aspectos sujetos a verificación.

1. Sensibilidad táctil.
2. Miedo, timidez y angustia.
3. Nivel de actividad.
4. Tendencia a competir.
5. Tendencia a dominar.
6. Tendencia a someterse.
7. Conducta "maternal".

Fuente: Maccoby y Jacklin, 1974.



jer no han podido ser verificadas empíricamente en forma consistente. No es cierto, por ejemplo, que los hombres sean más analíticos que las mujeres, o que éstas sean más afectivas o sociables que los hombres ni mucho menos que los varones sean de inteligencia "superior". Por otro lado, no está claro todavía que existan diferencias significativas en el nivel de actividad, la tendencia al dominio o las inclinaciones consideradas "maternales". Es posible, como ha indicado en una aguda crítica J. Block (1976), que Maccoby y Jacklin tiendan a minimizar las diferencias empíricamente verificadas entre los sexos. Así, por ejemplo, Block indica que habría que separar los estudios sobre sumisión de los estudios sobre la tendencia a dominar, ya que no existen pruebas de que las mujeres sean más sumisas, pero sí parece haber pruebas suficientes de que los hombres son más dominantes. Con todo, Block acepta las conclusiones principales del estudio de Maccoby y Jacklin sobre la falta de pruebas empíricas acerca de muchas diferencias sexuales consideradas "naturales".

A fin de verificar el papel de los factores genéticos en la diferenciación sexual, John Money (1977) ha estudiado durante largo tiempo casos de hermafroditismo humano, es decir, de niños que pertenecen genéticamente a un sexo pero cuyos genitales externos o corresponden al otro sexo o resulta difícil diferenciarlos de los del otro sexo. La situación de hermafroditismo ha hecho posible que, en ciertos casos, niños de un sexo genético hayan sido educados como pertenecientes al otro sexo. Tras sus primeros estudios, Money subrayó la importancia de la historia social del individuo en la determinación de su sexualidad, hasta el punto de afirmar que la masculinidad o feminidad psicológica no dependían de los orígenes cro-

mosómicos, gonadales y hormonales ni de las diferencias sexuales morfológicas. Posteriormente, Money ha asumido una posición más interaccionista: "la proposición básica no debe consistir en una dicotomización de lo genético y lo ambiental, sino en su interacción" (Money, 1977, pág. 83). Hay aspectos de la diferenciación sexual programados filéticamente que dejan su huella, pero que pueden ser alterados desde muy temprano por las particularidades de la historia personal. Tras el nacimiento, la diferenciación psicosexual se vuelve función de la historia biográfica, principalmente de la historia social, que deja su huella tan profunda como la programación filética. En esto juega un papel crucial la asignación de un sexo al recién nacido, que desencadena una serie diferencial de respuestas por parte de los padres y el resto del entorno social. Así, "la parte predominante en la diferenciación de la identidad del género (sexual) recibe su programa mediante la transmisión social de quienes son los responsables de reconfirmar la asignación de un sexo en las prácticas diarias de crianza" (Money, 1977, pág. 85).

El hecho de que las diferencias sexuales se sigan atribuyendo a la naturaleza y de que se tomen como base para la discriminación social es indicador de su carácter ideológico. Machismo y hembrismo son verdaderos mitos sociales que amparan prácticas convenientes a los intereses dominantes en nuestra organización social. Por mito entendemos aquí aquella idea o conjunto de ideas que pretenden reflejar y explicar una determinada realidad, pero que de hecho la distorsionan y ocultan en beneficio de quien detenta el poder.

El proceso de mitificación de los rasgos machista y hembristas comienza por su verificación empírica (se dan

estos rasgos y estos comportamientos), continúa por el análisis de su funcionalidad social (que se den estos rasgos diferenciales sexuales satisface necesidades sociales mediante una división laboral de hombre y mujer) y termina por su naturalización, es decir, atribuyendo a la naturaleza lo que es producto de una determinada historia social. Este proceso de mitificación resulta en ocasiones muy sutil y parece contar con el sello de lo científico. De hecho, como subraya Gissi (1972), las características presentadas como naturales del hombre y de la mujer son al mismo tiempo características reales y míticas, y esa ambigüedad es precisamente lo que mantiene su aparente veracidad. Son verdaderas, porque se dan con gran frecuencia en las personas de nuestras sociedades; son míticas, porque se suponen naturales, inherentes a la esencia humana, cuando son simplemente el producto de una situación social. El mito se perpetúa mediante la socialización que transmite aquello que considera normativo (natural), como una profecía que lleva a su propio cumplimiento.

El análisis psicosocial tiene entonces que preguntarse no sólo por las raíces sociales de los rasgos que configuran la identidad y los papeles sexuales en una determinada sociedad, sino que tiene que preguntarse por la significación de esas características para el sistema establecido. En otras palabras, hay que verificar el sentido estructural de esos rasgos sexuales discriminatorios en su funcionalidad para unos intereses concretos, los intereses dominantes. Podemos realizar este análisis con respecto a los mitos sexuales correspondientes al hembrismo, ya que es la mujer la que resulta discriminada por la diferenciación sexual realizada en la sociedad salvadore-

ña. Brevemente examinaremos aquí tres mitos sobre la mujer: el mito de la esposa amante, el mito de la madre, y el mito del "eterno femenino".

El mito de la esposa amante sublima y naturaliza la sumisión del proyecto vital de la mujer al proyecto del hombre. La misión y destino de la mujer es servir al hombre. Esta subordinación se encuentra anclada en el convencimiento social de que el hombre se realiza ejecutando alguna tarea o trabajo social, mientras que la mujer se realiza dedicándose a su matrimonio y a su hogar. Si la realización del hombre como tal pasa por el trabajo, la realización de la mujer como tal pasa por el servicio al hombre. Socialmente al hombre se le mide por sus logros profesionales, a la mujer por los logros de su hombre. La mujer es esposa "de" y hasta modifica su nombre al casarse en expresión de su subordinación. De ahí el sentimiento de fracaso de quienes no logran obtener un buen matrimonio o ven desaparecer las posibilidades de lograrlo.

En la práctica, el mito de las esposa amante, dedicada a su esposo, naturaliza y ensalza una vergonzante situación de esclavitud existencial. La instrumentalización de la mujer respecto al hombre supone el bloqueamiento de importantes ámbitos en que la mujer podría lograr su desarrollo personal, dejándola en una posición de permanente subordinación a lo que su marido es y hace: la mujer es "adorno" del hombre. De esta manera, el mito de la esposa amante consagra una repartición del poder social y justifica por lo mismo una sociedad esencialmente jerarquizada: la supuesta jerarquía natural entre los sexos muestra la connaturalidad y bondad de la jerarquización en el poder social y, en definitiva, de "esta" jerarquía y "este" poder social concretos.

El mito sexual de la madre es más sutil. Tratar de desenmascararlo puede resultar hasta peligroso pues toca fibras sociales muy profundas, colindantes con el tabú. A la madre se le atribuyen, por el mero hecho de ser madre, una serie de características y atributos idealizados: una madre siempre es buena, santa, abnegada, bella, acogedora, fiel... La madre es lo más sagrado e intocable que puede tener el hombre y por ello el insulto más grave en nuestra sociedad es mentarle a alguien "la madre".

El primer aspecto que encubre el mito sobre la maternidad es el abismo entre los atributos idealmente otorgados a la madre y su realidad concreta. Ninguna mujer logra responder a todos esos atributos que, por el simple hecho de ser madre, le competerían connaturalmente. En el medio salvadoreño y centroamericano, la imagen ideal de la madre encubre la realidad triste de la maternidad, socialmente desamparada y fruto no pocas veces de la ignorancia, el apremio y la necesidad. La mayoría de las madres salvadoreñas tienen a sus hijos sin ninguna atención médica, en condiciones de tremenda insalubridad, y lo único que pueden ofrecer a las criaturas es un futuro de miseria, sufrimiento y opresión.

Con el mito de la madre se sublima también una división social del trabajo discriminadora, en la que la mujer, a partir de su condicionamiento biológico, se convierte en "ponedora de hijos" y servidora de las tareas hogareñas. Como dice acertadamente Castilla del Pino (1971, pág. 70), la función de la madre es "la de internalización en los hijos de los valores familiares; es decir, de los valores del sistema". Mitificando su función de madre como la función social más excelsa, se justifican por lo mismo aquellos valores sociales que reclaman una fami-

lia y un hogar mantenedores del orden establecido, mientras se ignoran las privaciones e injusticias reales sobre las que se apoya semejante esquema familiar y social.

Finalmente, y a un nivel más abstracto y englobante, se encuentra el mito del eterno femenino (ver Recuadro 12). Según este mito, la mujer constituye una especie de misterio insondable, su comportamiento más significativo brota de los fondos más profundos de la naturaleza, más telúrica que histórica, más instintiva que humana. Las características y rasgos de la mujer son consecuencia de este eterno femenino. No hay por tanto que cuestionar esas características, los caprichos y la irracionalidad femeninos: son parte de ese misterio insondable e inaccesible que es la mujer.

El mito del eterno femenino sirve para enmascarar la instrumentalización corporal de la mujer a través de todos los ritos de la belleza, la comercialización del erotismo y la institucionalización de la virginidad. El cuerpo se convierte así en la posesión más preciada de la mujer, su bien más precioso. La mujer entra al mundo de la competencia, no con el fruto de su capacidad intelectual o moral, con el fruto de su trabajo, sino con la belleza de su cuerpo, lo que la prepara para obtener un buen matrimonio que le asegure una digna maternidad. La mujer necesita por consiguiente belleza y virginidad: la una para atraer, la otra para garantizar la seriedad del producto ofrecido y la privacidad de quien efectúe la adquisición (como propiedad privada).

El mito del eterno femenino encubre y justifica también la exigencia social de que la mujer no cambie, de que siga siendo lo que es so capa de que su ser más profundo y auténtico ya está dado en los rasgos predeterminados

RECUADRO 12

## EL ETERNO FEMENINO

| CARACTERISTICAS  | SE DICE  |
|--|--|
| Irracionalidad, emotividad.  | La mujer razona menos que el hombre, es menos intelectual y lógica, pero más intuitiva que el varón; se deja traicionar por el corazón, es cambiante en sus estados de ánimo y en sus emociones.   |
| Pasividad, conformismo, capacidad de adaptarse, abnegación, sumisión, entrega. | La mujer es naturalmente pasiva, y se conforma a las cosas tal como éstas vienen dadas, acepta los acontecimientos, tiene una gran capacidad de abnegación y de entrega a los demás.   |
| Debilidad, necesidad de apoyo.   | La mujer es un ser débil e indefenso que se lleva por sentimientos; no sabe hacer frente a situaciones de responsabilidad; necesita centrar su vida en otro.   |
| Infantilismo, superficialidad.   | Aunque no se lo diga expresamente (como se hizo desde Aristóteles a Moebius), la mujer es considerada, de hecho, como algo intermedio entre el hombre y el niño, al que no se le puede confiar grandes responsabilidades; superficial en su manera de ser, no puede responsabilizarse de cosas de importancia. |
| Coquetería.  | Le gusta agrandar, ser atrayente, coquetear, para lo cual vive atrapada en un mundo de cosméticos, modas y peinados.   |

Fuente: Ander Egg y Zamboni, 1972, págs. 38-39.

desde lo genético. La incuestionabilidad del eterno femenino se transforma en incuestionabilidad de aquellas prácticas sociales que engendran la mujer discriminada al servicio del hombre. En definitiva el mito de la esposa esclaviza a la mujer al hombre, el mito de la madre la esclaviza al hijo y el mito del eterno femenino la esclaviza a su cuerpo y a permanecer perpetuamente en su situación de servidora del hombre.

Junto a los mitos de la mujer buena, de la mujer consagrada por el orden social y el sistema establecido, los antimitos de la prostituta. La prostituta es mujer, es decir, tiene un cuerpo (eterno femenino) y está llamada también a realizarse por mediación del hombre. Pero la prostituta ni es esposa amante (no es propiedad privada, sino pública) ni es madre (no tiene familia ni la sociedad la acepta como transmisora de sus valores). Por ello, la forma más común de "mentar la madre" a alguien es llamándole "hijo de puta".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alston, William P. [Comentarios al trabajo de Kohlberg, "Del ser al deber ser".] En Theodore Mischel (Comp.), [Desarrollo cognoscitivo y epistemología.] New York: Academic Press, 1971.
- Ander Egg, Ezequiel y Zamboni, Norma, La mujer quiere tener historia. En Ezequiel Ander Egg, Norma Zamboni, Anabella Teresa Yáñez, Jorge Gissi y Enrique Dussel, Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista. Buenos Aires: Humanitas, 1972.
- Argueta, Manlio, Un día en la vida. San Salvador: UCA Editores, 1980.
- Bandura, Albert, [Principios de modificación de la conducta.] New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Bandura, Albert, [La teoría del aprendizaje social.] New York: General Learning Press, 1971.
- Bartlett, F. C. [El recuerdo.] Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- Beach, Frank A. [La sexualidad humana desde cuatro perspectivas.] En Frank A. Beach (Comp.), [La sexualidad humana desde cuatro perspectivas.] Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1977.
- Bem, Daryl J. [Teoría de la auto-percepción.] En Leonard Berkowitz (Comp.), [Avances en la psicología social experimental.] Vol. 6. New York: Academic Press, 1972.
- Bem, Sandra L. [La medida de la androginia psicológica.] Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, 42, 155-162.
- Bem, Sandra L. [Adaptabilidad del papel sexual: una consecuencia de la androginia psicológica.] Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31, 634-643.

- Bem, Sandra L., y Lenney, E. [Tipificación sexual y la evitación de la conducta trans-sexual.] Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 33, 48-54.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, La construcción social de la realidad. (Traducción de Silvia Zuleta.) Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- Berlin, Brent y Kay, P. [Los términos de los colores básicos: su universalidad y evolución.] Berkeley y Los Angeles: University of California Press, 1969.
- Bernstein, Basil, [Clase, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.] London: Routledge & Kegan Paul, 1970.
- Biaggio, Angela M. B. Estudio evolutivo de juicios morales en niños y adolescentes brasileños. Revista Interamericana de Psicología, 1976, 10, 71-78.
- Block, Jeanne H. [Conclusiones discutibles sobre las diferencias sexuales.] Contemporary Psychology, 1976, 21, 517-522.
- Blumer, Herbert, [Perspectiva y método del interaccionismo simbólico.] Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969.
- Brown, Roger, Psicología social. (Traducción de Francisco González y Jesús Morales.) México: Siglo XXI, 1972.
- Brown, Roger y Herrstein, Richard J. [Psicología.] Boston: Little, Brown and Co., 1975.
- Brown, Roger y Lenneberg, Eric H. [Un estudio sobre el lenguaje y el conocimiento.] Journal of Abnormal and Social Psychology, 1954, 49, 454-462.
- Castilla del Pino, Carlos, Cuatro ensayos sobre la mujer. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- Constantinople, Ann. [Masculinidad-feminidad: ¿Una excepción a un dicho famoso?] Psychological Bulletin, 1973, 80, 389-407.
- Cooley, Charles Horton, [La organización social.] New York: Charles Scribner's Sons, 1909.

- Curtiss, Susan, [Genie. Estudio psicolingüístico de un "niño salvaje" moderno.] New York: Academic Press, 1977.
- Chomsky, Noam, [Lenguaje y mente.] New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- Diamond, Milton, [El desarrollo sexual humano: los fundamentos biológicos del desarrollo social.] En Frank A. Beach (Comp.), [La sexualidad humana desde cuatro perspectivas.] Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1977.
- Erikson, Erik H. Infancia y sociedad. (Traducción de Noemí Roseblatt.) Buenos Aires: Ed. Hormé, 1966.
- Festinger, Leon, [Una teoría sobre los procesos de comparación social.] Human Relations, 1954, 7, 117-140.
- Festinger, Leon, [Una teoría sobre la disonancia cognoscitiva.] Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1957.
- Fiske, Susan y Linville, Patricia W. [¿Qué nos aporta el concepto de esquema?] Personality and Social Psychology Bulletin, 1980, 6, 543-557.
- Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.
- Freud, Sigmund, Tótem y tabú. (Traducción de Luis López-Ballesteros.) Madrid: Alianza Editorial, 1967. (Originalmente publicada en 1913.)
- Friedan, Betty, [La mística femenina.] New York: D11, 1964.
- Gardner, R. Allen y Beatrice, [Comunicación de dos vías con un chimpancé infantil.] En A. Schrier y otros (Comps.), [La conducta de los primates no humanos.] Vol. 4. New York: Academic Press, 1971.
- Gissi Bustos, Jorge, Feminidad, machismo: mitos culturales. Mensaje (Chile), 1972, 212, 512-520.
- Goffman, Erving, La presentación de la persona en la vida cotidiana. (Traducción de Hildegarde B. Torres y Flora Setaro.) Buenos Aires: Amorrortu, 1971.

- Hayes, K<sup>W</sup>J., y Hayes, C<sup>W</sup> [El desarrollo intelectual de un chimpancé criado en un hogar.] Proceedures of the American Philosophical Society, 1951, 95, 105-109.
- Hoffman, Martin L. [Internalización moral: teoría e investigación en la actualidad.] En Leonard Berkowitz (Comp.), [Avances en la psicología social experimental.] Vol. 10. New York: Academic Press, 1977.
- Janowitz, Morris, [El último medio siglo. Cambio social y política en los Estados Unidos.] Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- Kellogg, Winthrop N. y Kellogg, Louise A. [El mono y el niño.] New York: McGraw-Hill, 1933.
- Knaster, Meri, [Las mujeres en América Latina: El estado de la investigación en 1975.] Latin American Research Review, 1976, 11, 3-74.
- Kohlberg, Lawrence, [El desarrollo de las orientaciones infantiles hacia un orden moral: I. La secuencia en el desarrollo del pensamiento moral.] Vita Humana, 1963, 6, 11-33.
- Kohlberg, Lawrence, [Estadio y secuencia: El enfoque del desarrollo cognoscitivo hacia la socialización.] En David A. Goslin (Comp.), [Manual de teoría e investigación sobre la socialización.] Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, Lawrence, [Del ser al deber ser: Cómo incurrir en la falacia naturalista y no caer en la cuenta de ello en el estudio del desarrollo moral.] En Theodore Mischel (Comp.), [Desarrollo cognoscitivo y epistemología.] New York: Academic Press, 1971.
- Kohlberg, Lawrence, Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En Eleanor E. Maccoby (Comp.), [Desarrollo de las diferencias sexuales.] (Traducción de Alicia Ríos y Miguel de Unamuno Adarraga.) Madrid: Marova, 1972.
- Krech, David, Crutchfield, Richard S. y Ballachey, Egerton L. Psicología social. (Traducción de Alfonso Alvarez Villar.) Madrid: Biblioteca Nueva, 1965.
- Kurtines, William y Greif, Esther Blank, [El desarrollo del pensamiento moral: Revisión y evaluación del enfoque de Kohlberg.] Psychological Bulletin, 1974, 81, 453-470.
- Labov, William, [El lenguaje en el corazón de la ciudad: estudios sobre el inglés vernacular de los negros.] Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- Lane, Harlan, [El niño salvaje de Aveyron.] Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.
- Latané, Bibb y Darley, John M. [El espectador pasivo: ¿por qué no ayuda?] New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- Linden, Eugene, [Monos, hombres y lenguaje.] New York: Penguin Books, 1974.
- Luria, Alexander R. [El papel del lenguaje en la regulación de la conducta normal y anormal.] London: Pergamon, 1961.
- Luria, Alexander R. [Fundamentos culturales y sociales del desarrollo cognoscitivo.] (Traducción al inglés de Martín López-Morillas y Lynn Solotaroff.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.
- Maccoby, Eleanor Emmons y Jacklin, Carol Nagy, [Psicología de las diferencias sexuales.] Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1974.
- Malson, Lucien, Los niños selváticos. (Traducción de Rafael Sánchez Ferlosio.) Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- Martín-Baró, Ignacio, Psicodiagnóstico de América Latina. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Departamento de Psicología, 1972.
- Martín-Baró, Ignacio, La imagen de la mujer en El Salvador. Estudios Centroamericanos, 1980, 380, 557-568.
- Mead, George H. Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. (Traducción de Florial Mazía.) Buenos Aires: Paidós, 1972. (Originalmente publicada en 1932.)

- Mead, Margaret, El hombre y la mujer. Buenos Aires: Mirasol, 1961.
- Milgram, Stanley, [Obediencia a la autoridad. Un enfoque experimental.] New York: Harper & Row, 1974.
- Millett, Kate, [La política sexual.] Garden City, New York: Doubleday, 1970.
- Minton, C., Kagan, J., y Levine, J. [Control y obediencia a la madre del niño de dos años.] Child Development, 1971, 42, 1873-1894.
- Mischel, Walter, Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social. En Eleanor E. Maccoby (Comp.), Desarrollo de las diferencias sexuales. (Traducción de Alicia Ríos y Miguel de Unamuno Adarraga.) Madrid: Morava, 1972.
- Money, John, [El hermafroditismo humano.] En Frank A. Beach (Comp.), [La sexualidad humana desde cuatro perspectivas.] Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1977.
- Parsons, Talcott, [El sistema social.] New York: The Free Press, 1951.
- Peters, R. S. [Desarrollo moral: Un alegato en favor del pluralismo.] En Theodore Mischel (Comp.), [Desarrollo cognoscitivo y epistemología.] New York: Academic Press, 1971.
- Piaget, Jean, El juicio moral en el niño. Madrid: Ed. Beltrán, 1935. (Originalmente escrita en 1932.)
- Piaget, Jean, Psicología de la inteligencia. (Traducción de Juan Carlos Foix.) Buenos Aires: Ed. Psique, 1967. (Originalmente escrita en 1947.)
- Piaget, Jean, El nacimiento de la inteligencia en el niño. (Traducción de Luis Fernández.) Madrid: Aguilar, 1969. (Originalmente publicada en 1947.)
- Piaget, Jean, Los procedimientos de la educación moral. En Jean Piaget, Peter Petersen, Helen Wodehouse y Luis Santullano, La nueva educación moral. (Traducción de María Luisa Navarro de Luzuriaga.) Buenos Aires: Losada, 1967.

- Richelle, Marc, La adquisición del lenguaje. (Traducción de Victoriano Albillos.) Barcelona: Herder, 1975.
- Robinson, W. Peter, Lenguaje y conducta social. (Traducción de Federico Patán López.) México: Trillas, 1978.
- Rosch, Eleanor, [Relatividad lingüística.] En P. N. Johnson-Laird y P. C. Wason (Comps.), [Pensar. Lecturas sobre la ciencia del conocimiento.] Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Rosenberg, Milton J. [La parábola experimental de la inautenticidad: Consecuencias de actuar en oposición a la propia actitud.] En J. S. Antrobus (Comp.), [Conocimiento y afecto.] Boston: Little, Brown, 1970.
- Rosenberg, Morris, [La sociedad y la imagen de sí mismo del adolescente.] Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965.
- Rosenberg, Morris, [La concepción del yo.] New York: Basic Books, 1979.
- Rosenberg, Morris, [El concepto de sí mismo: Producto social y fuerza social.] En Morris Rosenberg y Ralph H. Turner (Comps.), [Psicología social. Perspectivas sociológicas.] New York: Basic Books, 1981.
- Sapir, Edward, [Cultura, lenguaje y personalidad.] Selección de ensayos publicada por David G. Mandelbaum. Berkeley: University of California Press, 1949.
- Sebeok, Thomas A. y Umiker-Sebeok, Jean (Comps.), [Hablando de los monos superiores: Una antología crítica de la comunicación de doble vía con el ser humano.] New York: Plenum Press, 1980.
- Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L. y Tieplov, B. M. Psicología. (Traducción de Florencio Villa Landa.) México: Grijalbo, 1969.
- Solomon, R. L., Turner, L. H., y Lessac, M. S. [Algunos efectos del aplazamiento del castigo sobre la





- resistencia a la tentación en perros.] Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 233-238.
- Spence, J.<sup>ca</sup>T. y Helmreich, R.<sup>ca</sup>L. [Masculinidad y femi- nidad: sus dimensiones, correlatos y antecedentes psicológicos.] Austin: University of Texas Press, 1978.
- Staub, Ervin, [La ayuda al necesitado: determinantes sociales, de la personalidad y del estímulo.] En Leonard Berkowitz (Comp.), [Avances en la psicología social experimental.] Vol. 7. New York: Academic Press, 1974.
- Staub, Ervin, [La conducta social positiva y la moralidad. Vol. 2: Socialización y desarrollo.] New York: Academic Press, 1979.
- Taylor, Shelley E. y Crocker, Jennifer, [Bases esquemáticas en el procesamiento de la información social.] En E. Tory Higgins, C. Peter Herman y Mark P. Zanna (Comps.), [Conocimiento social. El Simposio de Ontario.] Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- Terrace, Herbert S. [Nim. Un chimpancé que aprendió el lenguaje de los signos.] New York: Knopf, 1979.
- Unger, Rhoda Kesler, [Hacia una redefinición del sexo y del género.] American Psychologist, 1979, 34, 1085-1094.
- Vygotsky, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (Traducción de María Margarita Rotger.) Buenos Aires: La Pléyade, 1973. (Originalmente publicada en 1934.)
- Whorf, Benjamin Lee, [Lenguaje, pensamiento y realidad.] Compilación e introducción de John B. Carroll. Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press, 1956.
- Wright, Derek, Psicología de la conducta moral. (Traducción de Malisa Derendinger.) Barcelona: Planeta, 1974.