

EL HOMBRE OSCURTIDO



DESAPACLO
PERSONAL Y
CLASE SOCIAL
Nada Vida O

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I	
El punto de vista histórico-social en psicología	14
CAPITULO II	
Apropiación de la herencia cultural	31
CAPITULO III	
Acceso al patrimonio cultural	43
CAPITULO IV	
El desarrollo personal en el subdesarrollo: el caso chileno	55
CAPITULO V	
Interpretación del caso chileno	83
CAPITULO VI	
Cabos sueltos	109
A. <i>Persona genérica y persona individual</i>	
B. <i>Desarrollo personal y desarrollo de la persona integral</i>	
C. <i>Ciencia comprometida y ciencia ideologizada</i>	
CONCLUSION	
Una brecha que crece	124
BIBLIOGRAFIA	131

INTRODUCCIÓN

Cuanto más alto en la escala zoológica, tanto más incompleto y menos autosuficiente es el ser vivo en el momento que nace. Para el hombre, encaramado en el último peldaño de esa escala, el proceso que transforma al recién nacido -apenas si un organismo biológico- en una persona, no sólo es largo sino que particularmente incierto. No todos los hombres -y esto, con independencia de la edad cronológica que alcancen- desarrollan en el mismo grado y en la misma forma las capacidades que se consideran específicamente humanas, hecho notorio y, al mismo tiempo, casi siempre pasado por alto por los estudiosos del tema.

Este ensayo se propone reflexionar sobre ese proceso de transformación de un organismo vivo en una persona humana. Empezar, por ejemplo, examinando los distintos factores que participan en el proceso: ¿cuántos son? ¿cuáles son? ¿qué papel juegan? ¿cómo se relacionan entre sí? etc. Pero, a poco que un avance, se advierte que el listado podrá ser más, o menos, largo y el ordenamiento hacerse de muy distintas maneras si al describir ese proceso de adquisición progresiva de las capacidades específicamente humanas no se define previamente qué es lo “específicamente humano”.

Caben, por supuesto, diferentes respuestas. Este ensayo ha hecho suyo el punto de vista histórico-social en psicología, perspectiva teórica que estudia el desarrollo de las personas a la luz de lo que ha sido el desarrollo de la humanidad, para luego examinar su expresión concreta en una sociedad históricamente dada. El acento recaerá, entonces, en aquellas capacidades más directamente ligadas a la actividad transformativa del hombre, actividad práctica y a la vez teórica que lo ha distanciado cada vez más del mundo animal y le ha permitido, para bien o para mal, ir descifrando los variados códigos de la naturaleza.

Visto así, y a medida que se profundiza en la asombrosa riqueza y complejidad del crecimiento personal, se hará sentir con más insistencia la pregunta por las desigualdades que se observan en ese proceso: ¿por qué, en el hombre, el desarrollo individual no siempre reproduce las mejores adquisiciones de su especie?, pregunta que deja abierta la posibilidad de discutir el verdadero papel de la herencia biológica (mito y realidad de las “dotes” naturales, por ejemplo) y de precisar lo que tiene de singular y propio el medio ambiente para el hombre.

Desde la perspectiva que hemos adoptado, el medio ambiente se mostrará formado, en lo principal, por lo que ha sido la experiencia acumulada de muchas generaciones de hombres y que fue quedando depositada en los productos de su cultura: opiniones colectivas, valores, normas de comportamiento, etc., todo un mundo de sentido compartido por un grupo social dado, como también, y de una manera aún más gravitante, todo el patrimonio de bienes materiales y espirituales producidos por la actividad transformativa de los hombres. El punto de vista histórico-social ha destacado el papel que juega la apropiación de esa experiencia social acumulada en la adquisición, y ulterior crecimiento, de aquellas características psicológicas más propias del hombre. En el ensayo se plantea la distinta funcionalidad que parecen cumplir las “pautas culturales” y el “patrimonio cultural”, dos aspectos no separables pero sí distinguibles de la experiencia social y que podrá darle validez a la distinción –que aquí se ha hecho- entre desarrollo personal en el sentido estricto y en el sentido amplio del término.

Si la apropiación de la experiencia social -y más particularmente, del patrimonio cultural- es el principal agente del desarrollo personal en un sentido estricto, las desigualdades de ese desarrollo podrán, entonces, explicarse por las distintas facilidades que se tenga para acceder a ese patrimonio. Ahora bien, ¿qué significa acceder al patrimonio cultural?

Los bienes materiales y espirituales que puede ofrecer una sociedad, la cantidad y calidad de esos productos de la actividad transformativa, no son iguales en las diferentes sociedades -algo evidente- pero ¿son iguales para los diferentes grupos de una sociedad dada? El problema no parece agotarse, tampoco, en la oferta y distribución del patrimonio cultural: ¿siempre se está preparado psicológicamente para asimilar el contenido de ese patrimonio? ¿Qué papel juega el estado funcional del cerebro en el proceso de asimilación? ¿De qué factores depende esa preparación psicológica y esa preparación neurofisiológica?, preguntas que llevarán a ver diferentes formas de acceso a la herencia cultural y diferentes oportunidades que condicionan la realización de esas formas. Al profundizar en el estudio de esas oportunidades se verá que, siendo muy heterogéneas entre sí, nunca se presentan aisladas, por separado, sino formando distintas constelaciones de factores que interactúan en un juego particularmente complicado y cuyo resultado final podrá ser a favor o en contra del desarrollo personal; en la manera de organizarse esas constelaciones parecen tener un papel relevante las condiciones concretas de vida en que nacen y crecen las personas, a su vez, distintas según su ubicación social.

A partir de esas nociones generales, el interés del ensayo se trasladó a examinar el desarrollo personal en un país subdesarrollado y con estratificación social, como es el caso de Chile. El estudio –sólo esbozado- se centró en las oportunidades que condicionan el acceso a la herencia cultural y sus distintas constelaciones en las diferentes clases sociales que se dan en Chile, con especial referencia a su clase proletaria. La exploración del problema -que no debe verse como una investigación- se hizo posible al revisar la excelente bibliografía acumulada sobre diferentes indicadores del “nivel de vida” de los chilenos, a los que se agregó, dada la índole de nuestro ensayo, algunos estudios relativos al grupo familiar primario.

La psicología tradicional, que suele tomar como su objeto de estudio al individuo y las relaciones intersubjetivas que puede establecer en pequeños grupos sociales (la “microsociedad”), ha abandonado a otras ciencias el examen de la estructura social (la “macrosociedad”) y lo que allí ocurre -las contradicciones en su base económica, las relaciones sociales que expresan esas contradicciones, etc.-. Si se repara (y dicho, por ahora, de una manera sobresimplificada) que del nivel de crecimiento de las fuerzas productivas depende, en gran medida, la cantidad y calidad de los bienes y servicios que puede ofrecer una sociedad dada, y que del conjunto de las relaciones sociales en las que se está formando el sujeto -determinadas, en última instancia, por su ubicación de clase- dependerán aspectos muy esenciales de su acceso a la herencia cultural, se hará más excusable nuestra intrusión en la historia de la evolución económica, social y política chilena. La revisión de diversos textos sobre el tema fue guiada por el interés de visualizar los cambios que se introducían, a medida que iban creciendo las fuerzas productivas, en el espectro social, en la conciencia ideológica y en el ordenamiento político de Chile, factores todos muy ligados al proceso de acumulación del patrimonio cultural y a las tendencias observadas en su distribución. La misma ojeada retrospectiva proporcionará, además, algunas claves para interpretar las raíces estructurales de nuestro subdesarrollo.

El hombre vive en condiciones sociales dadas, un conjunto de condiciones económicas, políticas, culturales, etc., que, en la medida que faciliten la satisfacción de sus demandas materiales y espirituales, permitirán un grado mayor o menor de desarrollo personal. Puede surgir, entonces, la pregunta por cuáles deberían ser las características de una sociedad que haga posible y asegure el desarrollo óptimo de una persona. Ahora bien, “óptimo” no es un asunto puramente cuantitativo; la imagen que se proponga de un desarrollo

personal óptimo (o integral) toca con criterios valorativos muy directamente ligados a la concepción que se tenga de Hombre y Sociedad.

Al final del ensayo se tocan algunas materias que, en alguna manera, aluden a lo que parece ser el gran tema de la psicología social: los hombres, un producto de las condiciones sociales en que viven, verlos en sus posibilidades de transformar esas condiciones y, con ellas, transformarse ellos mismos. El abordaje de esos problemas lleva, ineludiblemente, a tomar partido sobre la responsabilidad que le cabe a la psicología social en un país subdesarrollado. Los problemas propuestos serán examinados a partir de algunos principios generales del materialismo dialéctico, que aquí dejamos debidamente explícito con el secreto deseo de abrir un espacio para la confrontación y discusión con otros enfoques teóricos.

Reconocimiento

En un cierto sentido, este ensayo no es sino la prolongación, por otros medios, de innumerables conversaciones sostenidas a lo largo de años con muchos amigos que se estaban haciendo las mismas preguntas, no importa si a veces se llegara a respuestas distintas.

Entre tantos otros, y asumiendo el riesgo de pecar de injusto, me es inevitable recordar las discusiones sobre nuevas orientaciones docentes (exigencias de la formación médica en el subdesarrollo, etc.) tenidas con quienes participaban en la cátedra de Antropología Médico-Social y en la cátedra de Psicopatología y Psiquiatría Clínica (Escuela de Medicina Área Central de Santiago, Universidad de Chile) entre los años 1968-1973; con muchos de ellos compartimos, además, la experiencia de enseñar, y aprender, en poblaciones marginales*. En los dos años siguientes pudimos presenciar la rica polémica que, en torno al freudo-marxismo, animaba a un buen número de psicólogos y psiquiatras de Buenos Aires, complementada con novedosos programas para masificar la aplicación de psicoanálisis en algunos consultorios populares.

En un pasado más reciente, me reconozco deudor del generoso interés y fundamentadas críticas que recibiera del Área de Psicología Social del Insti-

* *Integranban nuestro equipo dos valiosos colaboradores cuyo trágico fin no puede ser silenciado: Jorge Avila, médico-becado ejecutado a mansalva en Santiago el 17 de Septiembre de 1973, y Raúl Haroldo Fuentes, médico argentino fusilado por la dictadura*

tuto de Ciencias Alejandro Lipschütz -algunas de cuyas observaciones obligaron a rehacer más de un capítulo-, como también de muchas precisiones teóricas que me aportara el Área de Filosofía del mismo Instituto; algunas discrepancias, que se mantienen en el texto, son explicables por la tozudez del autor. En el último año he contado con el inapreciable estímulo que significa la pluralidad de enfoques teóricos que se da en el equipo Cintras, un centro de salud mental orientado al estudio y tratamiento de los problemas psicológicos que surgen, o son agravados, en condiciones de represión política extrema.

Con Fanny hemos estado conversando sobre estos temas por más de treinta años.

No puedo terminar este recordatorio sin mencionar el importante apoyo solidario que, en distintos momentos, he recibido de mis tres hermanos (Sara, además, descifró y puso orden en los primeros borradores); la gentil colaboración de Conchita Cayuela, quien participó activamente en la recolección de los excelentes servicios bibliográficos de Celade (Centro Latinoamericano de Demografía) y el buen gusto y prolijidad de Osvaldo Aguiló, a cargo de la producción gráfica de este libro.

CAPITULO I

El punto de vista histórico-social en psicología

La imagen, tantas veces repetida por la psicología tradicional, del individuo que enfrenta a la sociedad, es válida en la medida que se vea que ese individuo ya es un producto de esa sociedad. No sólo la sobrevivencia física del recién nacido, sino también el largo proceso de su formación como persona es inimaginable fuera de una sociedad humana. Pero, siendo su producto, los individuos a su vez la producen; en rigor, la sociedad forma a los individuos que la forman y la transforman.

Distintos enfoques de psicología social se han ocupado de estudiar las interconexiones y mutuas dependencias que relacionan a las personas con su organización social. En lo que parece ser una definición ampliamente compartida del objeto y tareas de esa disciplina científica, *Newcomb* * lo ha planteado así: “De modo que la psicología social humana comienza con la historia de cómo los organismos biológicos ‘en bruto’ llegan a convertirse en los seres humanos que conocemos: personas que tienen personalidad, que participan en una cultura y ayudan a transmitirla, que enfrentan y tratan de resolver problemas personales y sociales. Pero esto es sólo el comienzo. Estamos interesados en conocer cómo el protoplasma humano ‘entra’ en la sociedad, pero tenemos un interés aún mayor por conocer cómo es que las personas se influyen mutuamente cuando se encuentran e interactúan *dentro* de la sociedad. La psicología social representa una búsqueda sistemática de las leyes y principios que rigen tales influencias”.

La mayoría de los psicólogos parece coincidir también cuando se señala que esas “influencias sociales” son muchas y de muy variada índole. *Lersch*, por ejemplo, ha destacado tres esferas de acción que determinan al hombre como ser social: por una parte, las relaciones interpersonales, las relaciones de convivencia entre sujetos que se enfrentan con sus peculiaridades psicológicas individuales, con sus biografías y rasgos caracterológicos propios; por otra parte, las ordenaciones supraindividuales que regulan esa convivencia interpersonal y que provienen del mundo cultural al que pertenecen esas personas, ordenaciones supraindividuales que, a su vez, pueden ser de dos clases: algunas generales, un sistema de mandamientos y prohibi-

* *En la parte general, se señalan con cursiva los autores que serán citados en la Bibliografía.*

ciones, de predilecciones y aversiones, etc., comunes a todos los individuos que se forman en ese ambiente cultural, y otras particulares, propias de los diferentes roles sociales en que se reparte el funcionamiento de la sociedad como un todo, conceptos que otros psicólogos han desarrollado largamente en la conocida caracterización de la “personalidad básica” y “personalidad de status”, respectivamente.

La cultura, así vista, juega un papel decisivo en la modelación psicológica del sujeto, haciendo que ésta adquiera, sin proponérselo, un conjunto de actitudes sociales -pautas de comportamiento, de valoración y de opinión colectivas- que le permitirán identificarse con la sociedad global a la que pertenece y, más estrechamente, con un subgrupo de ella. Aunque esta modelación, como lo ha hecho notar *Linton*, debe entenderse sólo como el desarrollo esperable en una cultura dada; con un margen de tolerancia mayor o menor según las diferentes culturas, caben también otros desarrollos personales.

La psicología social anglo-sajona -la más conocida en nuestro medio- cuando ha abordado el problema de las relaciones entre “personalidad y cultura lo ha hecho colocando el centro de la atención en el sistema de normas, valores, opiniones y costumbres colectivamente compartidos dentro de un ambiente cultural concreto, y en los diferentes procesos de socialización -imitación e identificación inconscientes, aprobación y reprobación social, etc.- que aseguren su asimilación y reproducción por parte de los individuos que allí se forman. Ahora bien, una cultura no se agota en esas “pautas de identificación colectivas”; también contiene herramientas, máquinas, conocimientos científicos, reglas de pensamiento, obras de artesanía y de arte, etc., todo un tesoro de productos materiales y espirituales donde se ha ido depositando la experiencia práctica y teórica de los hombres.

El mérito del punto de vista histórico-social en la psicología, desarrollado por *Vigotski* y su escuela a partir de los años treinta, radica en haber destacado ese sector de la experiencia social y haber sabido mostrar cómo, en el proceso de aprender a usar y hacer suyos los productos de la actividad humana, el individuo va desarrollando aspectos fundamentales de su personalidad. Son justamente las propiedades y capacidades más específicamente humanas, nos dice *Vigotski*, las que se forman con la apropiación de la herencia cultural históricamente acumulada: del mismo modo, por ejemplo, como la mayoría de las habilidades manuales sólo se pueden adquirir ejercitándose en el empleo de alguna herramienta humana, y la sensibilidad estética se desarrolla en el trato frecuente y prolongado con la obra artística, así también las capacida-

des cognoscitivas se forman a medida que el sujeto va asimilando los principios lógicos, métodos de investigación, conceptos y leyes científicas que la actividad teórica de los hombres ha ido perfeccionando con el tiempo.

El punto de vista histórico-social lleva necesariamente a estudiar al hombre como un proceso, remontándose a sus orígenes y preguntándose siempre por qué, bajo qué circunstancias (algo bien distinto que buscar una relación mecanicista de causa y efecto) se hace posible que, en un momento dado, aparezca un hecho psicológico nuevo. Se intentará así dar respuesta a los principales problemas que plantean los procesos de *hominización* (paso de los homínidos al Homo sapiens) y *humanización* (desarrollo creciente de la persona humana) lo que a su vez remite a la pregunta fundamental: ¿qué es el hombre?

Lo propio del hombre no podrá encontrarse con un criterio taxonómico, estático, que busque aquel rasgo que lo separa radicalmente de los animales no humanos -una diferencia específica en relación al género próximo- porque en ese plano podrían señalarse muchos rasgos y todos verdaderos: el hombre es el animal que piensa, que ríe, que miente, que tiene autoconciencia, que fabrica herramientas, etc. La pregunta deberá dirigirse a lo que está en el punto de bifurcación de caminos, algo que explique que una vez tomado uno el hombre se haya ido distanciando cada vez más de los animales. “El hombre mismo -dicen *Marx y Engels* en la *Ideología Alemana*- se diferencia de los animales *a partir del momento* en que comienza a producir sus medios de vida”, producción de medios de vida que se refiere tanto a los productos destinados a satisfacer sus necesidades (en un comienzo, puramente vitales) como a los instrumentos para producirlos.

La historia del hombre, entonces, es la historia del trabajo humano. Con su trabajo el hombre transforma el medio ambiente -naturaleza, sociedad- y es transformado en esa transformación. Es cierto que los animales transforman también su ambiente: un nido, una colmena, las obras de ingeniería en los castores, son producto de la actividad animal, pero esa actividad, una vez satisfecha la necesidad que la puso en marcha, restablece el equilibrio del animal con su medio (“homeostasis”) y ya no se producirán nuevas transformaciones. El hombre -y esto lo separa radicalmente del animal- no sólo produce los bienes para satisfacer sus necesidades, produce también los medios para producir esos bienes. Si alguna vez el animal utiliza alguna cosa para obtener otra (una caña, un cajón, por ejemplo, para alcanzar una fruta) se trata de algo que estaba ahí, ya hecho (o casi hecho, cuando -y sólo los chimpancés- consiguen articular una caña dentro de otra o hacer un montón con los

cajones), algo que podrá utilizar otra vez pero que no lo almacena ni lo perfecciona: en ese sentido se puede hablar de “útil” y no de “herramienta”. La herramienta, en cambio, es fabricada, almacenada y perfeccionada por el hombre; la posibilidad, siempre abierta, de perfeccionar la herramienta -los medios de trabajo- trae nuevas transformaciones del ambiente, nuevas relaciones del hombre con la naturaleza y, siendo el trabajo -como lo ha sido desde siempre- una empresa colectiva, nuevas relaciones también del hombre con el hombre, algo que se puede ver muy claramente cuando se rastrea el trabajo humano en los albores de la humanidad.

La antropología prehistórica y la arqueología han podido recomponer lo que fue la vida del hombre primitivo allá en el paleolítico, en la etapa recolectora de alimentos: tribus nómades dedicadas a la pesca y caza, organizadas en una economía de subsistencia en la que todos producían y consumían más o menos por igual, con apenas un esbozo de división del trabajo atendiendo a las diferencias fisiológicas del hombre, la mujer y el niño. A medida que aumentaba la población aumentaban las necesidades de la tribu; llegó un momento en que no sólo se necesitarían más alimentos, sino también más y mejores instrumentos para obtenerlos. Un tronco daría la idea de salir a pescar mar afuera y de ahí surgirían las primeras canoas y luego también las redes; la necesidad de fabricar nuevos instrumentos de trabajo -lo señala *Gordon Childe*- hace aparecer luego la necesidad de fabricar instrumentos para fabricar instrumentos. Se puede ver aquí, en forma embrionaria, lo que va a marcar definitivamente el distanciamiento del hombre del resto del mundo animal: la creación de nuevas necesidades y, con ellas, la diversificación no sólo de lo que produce el hombre sino también del modo como lo produce.

El crecimiento de las fuerzas productivas introduce cambios en la división del trabajo, los que a su vez podrán traer nuevos incrementos de las fuerzas productivas. El descubrimiento o fabricación de nuevos materiales para ser trabajados, el perfeccionamiento de las herramientas, las mayores habilidades y destrezas laborales, el mejor conocimiento que se iba teniendo de la naturaleza, etc., factores todos que contribuían a la expansión de las fuerzas productivas, en algún momento lograron generar excedentes que permitió que no todos los miembros de la tribu tuvieran que realizar el mismo trabajo. La distinta distribución del trabajo -hecho cuantitativo y también cualitativo, en el que cobra especial importancia la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual- tuvo que expresarse en una desigualdad de lo que cada individuo producía, cómo y cuánto producía, y también cuánto del producto se apropiaba. Alcanzado un cierto nivel en el desarrollo de las fuerzas productivas, las relaciones en que entraban los hombres en el proceso de produc-

ción los divide en propietarios y no propietarios de alguna parte de esas mismas fuerzas productivas -tierra, instrumentos de trabajo, fuerza de trabajo de otros hombres, etc.-. Nace la propiedad privada y con ella la sociedad con antagonismos de clases, entre las cuales siempre habrá una dominante. Ya no serán las relaciones técnicas -las relaciones en que entran los productores, directos e indirectos, con los medios de producción- sino las relaciones sociales de producción -las relaciones en que entran los hombres entre sí a través del distinto régimen de propiedad de los medios de producción: propietarios y no propietarios- las que interactuarán con las fuerzas productivas. El desarrollo de la sociedad estará, desde ese momento, marcado por una tensión dialéctica que se resuelve en una sucesión de estructuras económico-sociales: crecimiento de las fuerzas productivas, nuevas relaciones de propiedad en el proceso de producción, contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción con momentos de crisis y ruptura que trae nuevas relaciones sociales y un período de auge de las fuerzas productivas, aparición de nuevas contradicciones y nuevas rupturas, y así sucesivamente, todo lo que el materialismo histórico ha enseñado sobre el paso de una formación económico-social a otra.

Cualquier especulación sobre “El Hombre” (el hombre en general, el hombre universal de todos los tiempos, etc.) estará soslayando el hecho que el hombre no puede concebirse sino en relación con una sociedad históricamente dada, una sociedad que ha alcanzado un particular grado de desarrollo de sus fuerzas productivas y que muestra determinadas relaciones de producción, sobre cuya base se levantan las relaciones sociales donde se forman los hombres. En una sociedad de clases, pertenecer o no a la clase dominante fijará de antemano muchos aspectos relacionados con la especie de trabajo a desempeñar, participación en el producto social (o si se quiere, el nivel de ingresos), pautas de consumo, esquemas de distribución del tiempo, etc., factores que, dentro del interés de nuestro tema, se traducirán en mayores o menores facilidades de acceso al patrimonio cultural.

Planteadas la pregunta “¿qué es el hombre?” el punto de vista histórico-social buscará una respuesta que no sólo describa su esencia sino que también la explique. La definición deberá dar cuenta del origen histórico de aquellas propiedades humanas que lo han ido distanciando cada vez más del reino animal, una definición que, si ha de tener algún sentido, junto con explicar cómo se desarrolla ese núcleo esencial del hombre, tendrá que explicar al mismo tiempo las desigualdades del desarrollo y el modo cómo se distribuye esa desigualdad. Esta triple respuesta cree encontrarla en la conocida tesis de

*Marx**: “la esencia humana no es algo abstracto, inherente a cada individuo; es, en su realidad, el conjunto de sus relaciones sociales”, definición sobre la que habremos de volver más adelante.

La idea central del punto de vista histórico-social en psicología afirma que la persona que nace y crece en una sociedad dada, y a partir de las relaciones reales que establezca con otras personas, su actividad le permitirá tener acceso y asimilar la experiencia colectiva históricamente acumulada por esa sociedad, proceso en el cual se irán formando contenidos de conciencia y capacidades muy específicas del hombre. Qué y cuánto de esa experiencia social vaya a ser apropiada dependerá de las condiciones concretas de vida, que en una sociedad de clases estarán determinadas, principalmente, por su ubicación social.

La base real de la persona es el conjunto de sus relaciones con el mundo -sociales por su naturaleza- pero, como lo ha subrayado *Leontiev*, de las relaciones sociales que se realizan, vale decir, aquellas relaciones sociales que son efectivamente asumidas en el curso del desarrollo de la actividad del sujeto. Desde esta perspectiva, la categoría psicológica básica la constituye la actividad humana, la que a medida que se despliega y se transforma, posibilita el desarrollo de la conciencia y de la personalidad concreta.

La actividad humana se distingue de la animal por ser dirigida a partir de una “idea”, una representación mental de lo que se quiere hacer, la choza más humilde, se ha dicho, aventaja a la colmena más perfecta que pueda fabricar una abeja en cuanto aquélla fue construida según un plan previo. Pero no siempre fue así. En los comienzos, los ancestros del hombre, los homínidos, seguramente estaban tan fundidos con la naturaleza como el resto de los animales, percibiendo sólo aquellas propiedades físicas de las cosas que concernían vitalmente a sus necesidades instintivas (el “*unwelt*” de *von Uexküll*), propiedades físicas que se constituirán entonces en estímulos directos para una respuesta inmediata, no mediatizada por otra cosa. Con el tiempo, por lo que nos dicen los arqueólogos, los homínidos más cercanos al *Homo sapiens* ya empiezan a fabricar algunos instrumentos, los que, por muy rudimentarios que fueran (no pasaban de ser modificaciones muy elementales de objetos naturales), hacen de mediadores entre el animal y la naturaleza. La herramienta, que no satisface en sí misma una necesidad instintiva pero permite obtener algo con que satisfacerla, introduce una primera cuña en el esquema

* *C. Marx: VI Tesis sobre Feuerbach*

estímulo → respuesta. Pero todavía no hay una idea que guíe la conducta; ésta seguirá subordinada a la materialidad de las cosas naturales, las que resistiéndose o cediendo a la actividad transformativa, la irán al mismo tiempo moldeando y diversificando.

El Homo sapiens, en sus primeras etapas, y por mucho que hubiera enriquecido el arsenal de instrumentos de trabajo, debe haber sabido también de esta conducta por tanteo, vía ensayo-y-error. Ahora bien, la actividad transformativa del hombre, además de valerse de instrumentos, fue siempre una empresa colectiva, dos características que no pueden verse separadamente y cuya interrelación está en la base de la aparición del lenguaje y la conciencia humanas.

La necesidad de coordinar las acciones en una tarea común hacía obligatoria la comunicación dentro del grupo: en un comienzo fueron, tal vez, gestos que imitaban la acción que se quería inducir en el otro y después aparecerían las primeras palabras onomatopéyicas. La complejidad creciente de las tareas y las mayores exigencias de comunicación, deben haber presionado para diversificar las vocalizaciones heredadas de sus ancestros homínidos; el mayor repertorio de sonidos que ahora se podía articular permitió asignarles un significado convencional: aparece aquí el signo verbal, la palabra propiamente dicha y, con ella, la posibilidad de reemplazar las cosas por símbolos (o signos) de esas cosas. El perfeccionamiento de las herramientas, por otra parte, se acompañaba de una cada vez mayor división del trabajo. Se citan algunas formas de caza colectivas (entre otras, aquélla en la que una parte de la tribu oficiaba de “espantadores” de los animales de presa haciéndolos huir por algún desfiladero y facilitar así la caza por el resto de la tribu) como un ejemplo de lo que deben haber sido las primeras manifestaciones de la conciencia humana. Está claro que para ahuyentar una presa en vez de abalanzarse sobre ella, sólo será posible si se comprende que esta acción, aparentemente contra-natura, forma parte de una actividad más amplia, de cuyo éxito dependerá la satisfacción de una necesidad. Esta es, en rigor, la conciencia humana que, a diferencia de la animal, no consiste sólo en darse cuenta de algo (también los animales perciben cosas exteriores) sino en darse cuenta del significado de ese algo.

El significado, así adquirido, podrá fijarse en la palabra, comunicarse a otros hombres y enriquecerse en el intercambio de la experiencia colectiva, pasando a formar parte del patrimonio social acumulado que quedará, desde entonces, a disposición de las generaciones que sigan.

El uso de las herramientas, junto con mediatizar las relaciones con la naturaleza, posibilitaba un mayor conocimiento de ésta. Ya el simple empleo

de una piedra, por ejemplo, para quebrar otras y extraer sus laminillas, permitía captar diferencias en los grados de dureza que no podían ser sentidos por la mano desnuda. Cuanto más se perfeccionaban las herramientas, tanto más iban apareciendo nuevas propiedades y nuevas relaciones en las cosas que rodeaban al hombre. Con la generación de excedentes y la especialización del trabajo que acarreó consigo, esos conocimientos rudimentarios pudieron ser elaborados teóricamente por aquellos que quedaban eximidos del trabajo manual, lo que respondía a la necesidad de encontrar una explicación causal -en un nivel que hoy día llamamos pre-científico- a los fenómenos naturales. La superación de la experiencia práctica por la explicación, hacer ver *Merani*, se va constituyendo en un saber objetivo, común a varios hombres y posibles, por lo tanto, de transmitirse de unos a otros y de una generación a otra.

En la historia de la humanidad, la actividad práctica, dirigida hacia fuera y transformadora de la naturaleza, precedió y posibilitó la aparición de la actividad teórica. También en el niño, como lo ha demostrado convincentemente *Piaget*, la actividad sensorio-motriz precede y posibilita la aparición del pensamiento abstracto, hipotético-deductivo. Pero esas dos líneas de desarrollo no son directamente superponibles; la asimilación de conceptos, ya elaborados socialmente, le permitirá al niño saltar etapas y dominar, en pocos años, un mundo de abstracciones teóricas al que se llegó en el curso de milenios.

La actividad teórica, que surge de la actividad práctica, la irá enriqueciendo y a su vez será enriquecida por ella. Las leyes de la palanca, qué duda cabe, fueron formuladas cuando ya muchas generaciones de hombres habían estado usando palancas, pero el conocimiento de esas leyes, sin ninguna duda tampoco, contribuyó a perfeccionar y descubrir nuevos usos de las palancas, un solo ejemplo del movimiento en espiral ascendente que liga a teoría y práctica y que todavía no termina. Pero si bien teoría y práctica son inseparables, los hombres que las hacen suyas están separados; con la aparición de la sociedad de clases se irá acentuando progresivamente la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. El saber teórico, un sector muy significativo dentro de la herencia cultural, irá teniendo cada vez más una distribución de clase.

Lo que caracteriza a la actividad humana es el estar doblemente objetivada. Práctica o teórica, la actividad está siempre referida a un objeto (objetos “reales” o “espirituales”) que existe independientemente del sujeto. La actividad del sujeto transformará ese objeto en uno nuevo, proceso en el que jugará un papel determinante la experiencia social que le hayan transmitido los hombres con los que ha entrado en relación. Lo que es fácil de entender en la

actividad manual se repite en las otras actividades no manuales. Si el recién nacido percibe las cosas como sensaciones aisladas y luego como “complejos sensoriales”, muy pronto aprenderá -nos enseña *Piaget*- que esas sensaciones corresponden a un objeto concreto que sigue existiendo aunque él no lo perciba, una transformación de la cosa exterior que no se da en la perceptiva animal. Aún más: lo que percibe en verdad el niño, son cosas que tienen nombre (“cuchillo”) y con el nombre que le han puesto otros hombres estará adquiriendo de golpe las significaciones sociales que tiene esa cosa (algo útil que sirve para cortar y también algo peligros con lo que puede cortarse). El cuchillo, claro está, es un objeto humano, pero también las cosas naturales están “humanizadas” por las palabras que las denominan y que las revisten de las cualidades y valoraciones que la experiencia de muchas generaciones han ido depositando en ellas. A partir de esas percepciones, la actividad del pensar, en un proceso de abstracción creciente, elaborará conceptos que no son idénticos tampoco a los objetos percibidos sino que una síntesis de sus propiedades y relaciones esenciales, capacidad de abstracción que no podría formarse en una persona que creciera fuera de la sociedad humana.

La actividad objetivada, valiéndose de herramientas y conceptos y todo el bagaje que ofrece la experiencia social históricamente acumulada, quiebra definitivamente la rigidez de la respuesta instintiva. Es cierto que el aprendizaje individual -vía “ensayo-error”- flexibiliza también a la conducta instintiva, aunque, por lo que nos dicen las investigaciones de los etólogos, sólo dentro de las posibilidades que permite la misma conducta instintiva, una limitación que no conoce el aprendizaje social -vía asimilación de la experiencia históricamente acumulada-. La importancia del tema y cierto grado de confusión en lo que son las adquisiciones de una y otra forma de aprendizaje, merecen un párrafo aparte:

El comportamiento instintivo, una pauta de conducta rígida y fijada en la herencia de la especie, permite al individuo adaptarse -o mejor, nacer ya adaptado- a las condiciones ambientales que son comunes a su especie. Pero el ambiente nunca es exactamente el mismo; frente a las infinitas posibilidades de variación del medio exterior, el individuo requiere de pautas más flexibles y adecuadas para responder a lo que no estaba previsto en el programa genético. Esta es la tarea del aprendizaje, individual o social. La conducta aprendida -para *Tinbergen*- no es sino una modificación del comportamiento innato: matizando y diferenciando la respuesta motora, incorporando nuevos estímulos externos capaces de activar los mecanismos desencadenantes innatos, creando nuevas conexiones nerviosas que ligan

más sensaciones con más acciones, el instinto, un esquema general de comportamiento, se refina y se particulariza en la conducta aprendida.

También *Lorenz* ve la conducta adquirida -animal y humana- como una simple prolongación y diversificación de la conducta instintiva. En la conocida controversia con psicólogos conductistas sobre qué es “innato” y qué es “aprendido”, *Lorenz* hace ver que ambos conceptos quedan definidos por la procedencia de la información que todo organismo vivo almacena para responder de una manera adaptativa a su medio ambiente. En algunos casos, esa información procede de la interacción de la *especie* con su ambiente: por el doble mecanismo de mutación y selección (se retienen los cambios que sirven a la adaptación), las generaciones anteriores al individuo han ido almacenando la información útil, la que queda codificada en las moléculas que constituyen la base material de su equipo genético. En otros casos, la información procede de la interacción del propio *individuo* con el medio: las respuestas exitosas van ahora a almacenarse en las moléculas que son la base material de la memoria (hoy día sabemos que, desde el punto de vista químico, herencia y memoria son parientes muy cercanos).

Pero *Lorenz* va más allá. Las respuestas del individuo –nos dice- si no se apoyaran en un molde innato, significarían un cambio que tendría que hacerse al puro azar, para que luego, por el mecanismo de “ensayo-y-éxito” (o “ensayo-y-error”) se retengan las que se hayan mostrado mejor adaptativas. Ahora bien, los genetistas han calculado que cualquier modificación, hecha sólo por azar, puede ser adaptativa con una probabilidad de 10^8 (una entre 100.000.000 de respuestas no adaptativas), lo que obliga a pensar que también las conductas adquiridas, aquéllas que aparecen como respuestas originales ante nuevas experiencias ambientales, son, en el fondo, variantes de respuestas innatas y deben apoyarse, en alguna u otra forma, en esquemas filogenéticamente programados.

La controversia, planteada en estos términos, tiene el mérito de destacar, *por omisión*, una tercera forma de adquirir “información útil”: la apropiación de la experiencia social, realizada por vías distintas que la transmisión de la herencia biológica y distintas también que los mecanismos de aprendizaje individual. La actividad objetivada, siempre abierta a la posibilidad de incorporar las mejores adquisiciones logradas por las generaciones anteriores, estará en condiciones de ampliar el repertorio y la eficacia de sus respuestas con el ambiente en un grado que nunca podrá ser alcanzado por la conducta de tanteo, propia del aprendizaje individual.

La actividad humana, así vista, mediatiza la relación entre un sujeto y su mundo, un mundo que se irá ofreciendo cada vez más complejo y un sujeto

que se irá haciendo cada vez mejor dotado a medida que se va desarrollando la actividad. Ese sujeto que se va formando con la actividad es la personalidad concreta, personalidad que, a su turno, intervendrá y participará de una manera creciente en las sucesivas transformaciones que tenga la actividad.

Desde el punto de vista histórico-social, aquí reseñado, se han propuesto nuevas respuestas para entender algunos problemas que se le plantean a la teoría psicológica; entre ellos, la formación de nuevas necesidades en el hombre, la unidad de la vida psíquica y las etapas evolutivas observables en el curso del desarrollo personal, temas que a pesar de su gran importancia aquí sólo podrán ser esbozados.

Toda actividad parte de una necesidad y termina en el objeto capaz de consumarla. Ahora bien, la mayoría de las necesidades -y esto vale especialmente para el ser humano- se pueden satisfacer no sólo con uno sino con varios objetos; la necesidad, como experiencia subjetiva de una carencia, de algo no bien definido que no se tiene y se siente la urgencia de tener, es precisada y concretada por el objeto al que se orienta efectivamente la actividad. Esa necesidad, así especificada por un objeto -éste y no otro- es lo que llamamos el motivo. Lo que pone en marcha a la actividad, entonces, es el motivo objetivado, un motivo que la impulsa, la sostiene y la orienta hacia un objeto determinado, se tenga claro o no lo que verdaderamente se persigue con esa actividad.

Por cierto que cualquier actividad, incluso las que parecen más simples, se cumple siempre a través de varias acciones parciales; estas acciones parciales, pasos previos para alcanzar el objeto de la actividad global, también apuntan a un objeto (uno distinto para cada acción), pero un objeto que no es capaz por sí mismo de satisfacer la necesidad que dio origen a esa actividad (fabricar anzuelos para pescar no calma, por supuesto, la sensación de hambre, pero es un medio para obtener aquello que calmará el hambre). El principio de la “autonomía funcional de las motivaciones” que se señala como un factor decisivo en todo crecimiento personal, toca precisamente con este punto: cuando lo que era un medio para llegar a un fin -dice *Allport*- se convierte en un fin en sí mismo, aparecerán nuevas motivaciones (o necesidades). Pero, así dicho, no se sale del terreno puramente descriptivo; está claro que si el objeto de la acción parcial no satisface directamente ninguna necesidad, dicha acción parcial no podrá ser puesta en marcha sino en tanto forme parte de la actividad global. ¿Cómo se pueden hacer autónomas esas acciones parciales?

La respuesta hay que buscarla en lo que ya se dijo sobre la aparición de la conciencia humana. Las distintas tareas que trae la división del trabajo -como

en el caso de los “espantadores”- pueden ejercitarse sólo cuando se comprende su relación con la totalidad de la conducta colectiva; esos pasos previos cobran entonces un sentido, un sentido racional y no natural que le permite al hombre hacer cosas que no satisfacen directa e inmediatamente alguna necesidad biológica. A partir de ese sentido comprendido se podrán desmontar acciones parciales (como ser, fabricar anzuelos) de la actividad global (obtener alimentos) y ser luego puestos en marcha por algún motivo propio (almacenarlos, intercambiarlos, etc.).

Un sentido consciente, recién comprendido, podrá ser verbalizado y quedar, desde entonces, incorporado al patrimonio cultural. Las nuevas generaciones podrán ahorrarse así el largo proceso que está en la base de la creación de muchas necesidades y sentir como naturales, desde la partida, lo que fue una adquisición social.

La conducta instintiva animal también sabe de acciones previas, de conductas preparatorias, de “medios para un fin”; sin embargo, de allí no surgen nuevas necesidades. Y no pueden surgir porque esos actos preliminares -a veces, extraordinariamente rebuscados y complejos- si bien parecen guiados por un propósito, ese propósito nunca se hará consciente. Las acciones preparatorias y el acto consumatorio dependen de un mismo centro nervioso superior -uno para cada conducta instintiva- el que se encarga de repartir las cartas de un juego perfectamente programado a los centros subordinados de los cuales dependen los actos parciales; las distintas etapas, con las variantes del caso, forman parte de un todo natural, codificado genéticamente, que no permite su descomposición.

La toma de conciencia, entonces, permite que algunos objetos de acciones parciales se conviertan en objetos de nuevas necesidades. El hecho que esos objetos fueron dejando de ser naturales y cada vez más iban siendo un producto de la actividad humana, da cuenta del papel tan singular que ocupa el hombre en la tierra y su distanciamiento creciente del resto del mundo animal.

La actividad del sujeto, cuyo desarrollo posibilita la adquisición de muchas habilidades y destrezas manuales, de palabras portadoras de significados, de conocimientos y capacidades intelectuales, etc., no puede entenderse si se la separa de la afectividad. Está claro que la necesidad (o mejor, el motivo objetado) que pone en marcha a una actividad, y la actividad que se dirige a ese objeto, y el resultado de esa actividad, se estarán experimentando con diferentes emociones, emociones que no son un mero correlato vivido en la intimidad sino que de algún modo muy activo están regulando el proceso y haciendo saber de su éxito o fracaso.

Así visto, el desarrollo de lo que se entiende por “inteligencia” no se puede explicar desde un punto de vista puramente “intelectualista”. Como lo ha enfatizado *Leontiev*, la formación y crecimiento de las funciones cognoscitivas superiores del hombre no es un asunto de instrucción sino de educación; no basta la acumulación de conocimientos ni el mero ejercicio de las nuevas funciones intelectuales que se vayan formando, lo verdaderamente decisivo será la formación de actitudes, valores, motivaciones y sentimientos que impulsen a querer saber más y le encuentren un sentido a esos conocimientos en el conjunto de la vida personal. También aquí, y de una manera privilegiada, las condiciones de vida concreta en las que nace y crece una persona, las relaciones sociales que realice, van a jugar un papel determinante en la calidad de ese proceso educativo, que trasciende, claro está, al sistema escolar formal.

La unidad de la vida psíquica, que *Lersch*, desde una perspectiva fenomenológica, mostrara tan claramente al describir el “circuito funcional de la vivencia, encuentra en la categoría de la “actividad objetivada” una explicación más dinámica y más totalizadora; una actividad que engloba, necesariamente, los diferentes aspectos que conforman el ser psíquico y que será siempre la de un hombre real que vive en condiciones sociales reales, históricamente dadas.

La actividad, queda entendido, debe verse como una estructura particularmente compleja. En ella *Leontiev* ha descrito el motivo que la impulsa, indisolublemente ligado al objeto capaz de satisfacer una necesidad dada; las acciones concretas que la van orientando hacia objetos parciales, pasos previos para alcanzar el objeto final; las operaciones más o menos automatizadas a través de las cuales se efectúan esas acciones parciales y que variarán según sean las condiciones en que se realiza la actividad. En algún momento de su movimiento participarán también actitudes predisponentes, sentimientos reguladores, conocimientos y valores ya adquiridos sobre lo que se quiere hacer, etc., factores que estimularán de muchas maneras distintas la puesta en marcha y el sostenimiento de la actividad.

Por otra parte, ninguna actividad (y su complicado interjuego de aspectos psicomotores, perceptivos, cognoscitivos, valorativos, afectivos, etc.) puede entenderse aislada de las demás; siempre se tratará de una red de actividades entrelazadas -una de las cuales hará de eje central- y con muchas motivaciones concurrentes en que una, aquélla ligada a la actividad-eje, será la encargada de darle un sentido personal a la totalidad.

Ahora bien, esta estructura tan compleja debe verse como un sistema dentro de otro sistema mayor, que es el conjunto de relaciones sociales de las que participa la persona concreta. Al ingresar el sujeto en un nuevo conjunto de relaciones sociales (acontecimiento preparado por la maduración orgánica, también por la presión de pautas culturales, pero esencialmente determinado por el propio desarrollo de la estructura de actividades) se asistirá a una reorganización interna de dicha estructura, que se traducirá, entre otras cosas, en un cambio en el sentido y en la jerarquía de las actividades y motivaciones correlacionadas.

A partir de estos conceptos, la manera de visualizar y ordenar las etapas que se suceden en el desarrollo personal, la “ley evolutiva”, queda definida y acotada por lo que sea la actividad-eje en cada una de ellas. El juego, el estudio y el trabajo, por ejemplo, corresponden a un cierto grado de crecimiento personal y, como contraparte, a determinadas posibilidades de un mayor crecimiento, específicas y peculiares de cada caso. Esas tres actividades no están ligadas necesariamente a una cierta edad biológica; son otros factores, preferentemente socioculturales, los que dirán cuándo se deja de jugar, cuándo se deja de estudiar, cuándo y dónde se empieza a trabajar.

La escuela de Vigotski ha propuesto algunos modelos de periodización estudiando la transformación de las motivaciones y del sentido personal que significa ese tránsito de una actividad-eje a otra. En una primera etapa, por ejemplo (y dicho de una manera sobresimplificada), la actividad rectora consistirá en la *comunicación emocional directa* (mirada, sonrisas, balbuceos) que tiene para el niño lactante el sentido -no consciente- de procurarse el cariño y la protección de los adultos. La actividad *manipulatoria*, que la sigue, le permitirá conocer nuevas propiedades y relaciones de las cosas que lo rodean, actividad que al estar mediatizada por la comunicación verbal con los adultos deja abierta la puerta para la apropiación de la experiencia social acumulada. El *juego* tiene un sentido de preparación para la vida adulta a través de la imitación; es dable, incluso, una subdivisión: el “juego de roles” en que se imitan distintas actividades de los adultos, y el “juego de reglas” que reproduce las normas que regulan esas actividades. El *estudio*, como actividad programada que se orienta a la adquisición de nuevos conocimientos, reconoce también dos sentidos sucesivos: uno, impulsado por la necesidad de satisfacer la curiosidad (el “por qué” y los “para qué” de las cosas) y otro, con miras a prepararse para lo que va a ser su vida profesional. El *trabajo* (entendido como trabajo remunerado, sea manual o intelectual) puede tener, en ambos casos, el sentido de un simple medio para ganarse la vida, o bien un medio privilegiado para la realización personal (*Elkonin*).

El paso de una etapa a otra no suprime los motivos, acciones, operaciones, etc. de la actividad-eje superada, pero cambian sí su valor de posición en el interior de la estructura. También el sentido de las actividades secundarias cambia en este proceso de reestructuración; en el área de las relaciones interpersonales, por ejemplo, el amigo, que en la etapa de juego es vivido como un “cómplice”, en la etapa siguiente pasa a ser el “confidente” de la exploración personal de nuevos mundos intelectuales, afectivos, eróticos, políticos, etc. Las diferentes etapas, entonces, no tienen una significación “de paso”, desechable, como si fueran sólo peldaños exigidos para acceder a las etapas superiores -aunque éste puede ser también el caso-. De la manera como se realice cada etapa, su sentido vivido y los logros adquiridos, dependerá lo que permanezca de ellas y su aporte al desarrollo integral de la persona.

Si la esencia del hombre -del hombre real, histórico- se define por el conjunto de las relaciones sociales en las que se forma, no debe pasarse por alto que el hombre es también un ser corporal y, por lo mismo, ligado a las leyes biológicas.

Está fuera de cuestión que las primeras respuestas del recién nacido vienen ya programadas en su equipo genético y que a partir de esas reacciones instintivas (del tipo estímulo \rightarrow respuesta inmediata) es que el lactante interactúa con su medio ambiente. Este es, por supuesto, el punto de partida del desarrollo personal, punto de partida que, como ha insistido *Sève*, no debe confundirse con la base real de ese desarrollo. Muy pronto la conducta instintiva cederá el paso a la actividad objetivada, reemplazo en el que jugará un papel tan decisivo, ya se ha visto, la comunicación con los adultos que lo rodean. A través de estas primeras relaciones sociales el lactante tendrá acceso a la experiencia social acumulada que le permitirá tomar distancia y salir de esa especie de sincretismo que lo soldaba con el ambiente.

Por otra parte, el ser corporal del hombre plantea el insoslayable problema de las variaciones que puede introducir la herencia biológica en el desarrollo personal -asunto polémico que nos proponemos abordar en otro capítulo- y la no menos importante cuestión sobre los modos como participa la maduración orgánica -y en forma muy especial, la maduración del sistema nervioso- en ese mismo desarrollo. *Wallon*, en una conocida crítica a los trabajos de Piaget, ha hecho ver que las etapas evolutivas no se suceden solamente por una acumulación de pequeños cambios cuantitativos que, alcanzados un cierto nivel crítico, transforman una estructura mental en otra cualitativamente diferente: también interviene la maduración del sistema nervioso que posibilita la entrada en escena de nuevas funciones que antes no participaban -entre

otras el lenguaje-. Eso es innegable, pero desde el punto de vista histórico-social la maduración del sistema nervioso -y el cuerpo biológico en su conjunto- constituyen sólo una premisa necesaria pero no la causa misma del desarrollo personal. Por lo demás, si bien la maduración de las zonas de proyección (sensorial y motriz) de la corteza cerebral crea condiciones para la actividad manipulatoria de objetos y, luego, la maduración de zonas de integración (asociativas) crea condiciones para la actividad de juego, no es menos cierto que según sean la cantidad, calidad y oportunidad de los estímulos que reciba el sistema nervioso van a observarse variaciones significativas en la morfogénesis de las estructuras nerviosas (mielinización de las vías nerviosas, crecimiento y diferenciación neuronal en las zonas corticales correspondientes, etc.) y también en la bioquímica cerebral -Zaporózhets-.

El paso de una etapa a otra tiene su verdadera lógica interna en la resolución de las sucesivas contradicciones que se van presentando cada vez que el sentido de la actividad que había estado haciendo de eje choca con las exigencias que imponen nuevas relaciones sociales. Mirado así, no será la maduración biológica (premisas de todos modos necesaria) como lo veía *K. Bühler*, ni una “necesidad intrínseca” de las estructuras mentales de ir alcanzando formas cada vez más reversibles y equilibradas, como lo plantea la ley evolutiva propuesta por *Piaget*, ni una misteriosa “tendencia actualizante” que viniendo del fondo instintivo impulsa al autodespliegue de las potencialidades del sujeto, como concibe *Maslow* al hombre autorrealizado, ni ningún otro factor primariamente endógeno, inherente al sujeto mismo, los que podrán dar debida cuenta del crecimiento personal. Para el enfoque histórico-social, la base real de ese proceso está dada por las condiciones de vida -distintas según la época histórica, sociedad concreta y, en una época y sociedad dadas, distintas principalmente según la clase social- a partir de las cuales se configuran las relaciones sociales que definirán la naturaleza y la riqueza del patrimonio cultural al que tenga acceso el sujeto en formación.

Un último punto debe ser considerado. En tanto en cuanto la actividad del sujeto va asimilando nuevos procedimientos y contenidos de la experiencia social, su estructura -está dicho- se irá transformando, transformación que inducirá una ampliación de la conciencia y una mayor diferenciación de la personalidad de ese sujeto. En ese sentido se puede decir que es el crecimiento de la actividad objetivada el que determina el crecimiento de la conciencia y de la personalidad concreta. Pero a medida que se desarrolla la actividad y siempre que se reúnan ciertas condiciones favorables, se podrá asistir a una especie de “*mutación fenomenológica*” (*Leontiev*): cada vez más, y especial-

mente a partir de la adolescencia, será la conciencia (en su forma superior, la autoconciencia) y la razón reflexiva las que estimularán y determinarán el mayor crecimiento de la actividad objetivada. La personalidad madura no se limita a asimilar y reproducir la experiencia acumulada; dentro de ciertos límites, acotados en lo principal por lo que haya sido su propia historia de desarrollo personal, el sujeto concreto podrá revisar y, eventualmente, transformar diversos factores que hasta allí lo estaban determinando: la jerarquía de las motivaciones dentro de la estructura de actividades; las normas, valores, opiniones y costumbres adquiridos en el proceso de socialización (“pautas culturales de identificación”); la validez de muchos conocimientos tenidos por científicos; el sentido de algunas experiencias biográficas, etc., un arduo trabajo de cuestionamiento crítico y de reelaboración creativa que puede dejar abiertas nuevas opciones a la realización personal. Más aún: en una sociedad de clases antagónicas, los representantes de las clases subordinadas, siempre mayoritarios, podrán acometer colectivamente la empresa de transformar las relaciones sociales de producción que estaban determinando aspectos sustantivos de sus condiciones de vida, empresa sólo viable cuando las contradicciones objetivas dentro de la estructura social han alcanzado un cierto grado de maduración y cuando los individuos que la acometen “empiezan a contarse por millones”, una manera de definir la actividad política.

En esta apretada síntesis, y por lo mismo, obligadamente esquemática, se ha tratado de dar a conocer los conceptos básicos y algunas líneas de trabajo del punto de vista histórico-social en psicología, enfoque poco divulgado en nuestro medio profesional. Sus planteamientos, está claro, no agotan toda la exquisita complejidad de la vida psíquica, y quedará siempre abierta la posibilidad de recoger los aportes de otras escuelas psicológicas. La complicada dinámica de la vida inconsciente descrita por el psicoanálisis (estimamos particularmente valiosos los estudios de los “psicólogos del yo” sobre el primer año de vida); las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo de las funciones cognoscitivas superiores a partir de esquemas sensorio-motores, algunos datos experimentales basados en la teoría del aprendizaje, etc., son sólo algunos ejemplos de aportes que pueden ampliar y enriquecer la perspectiva teórica reseñada. Aportes que si el enfoque histórico-social no quiere incurrir en un eclecticismo fácil deberán ser reelaborados dentro de lo que es su marco teórico y fijarse críticamente los límites, alcances y lugar exacto de su aplicación concreta.

CAPITULO II

Apropiación de la herencia cultural

El individuo, está dicho, se forma como persona dentro de un conjunto de relaciones sociales que mediatizan la experiencia históricamente acumulada por alguna sociedad humana. Puede que resulte operante -así lo creemos- distinguir en esa experiencia social lo que son las “pautas de identificación cultural” (más breve: “pautas culturales”) de la “herencia cultural”, distinción en cierto modo arbitraria y nada tajante entre dos formas estrechamente interdependientes, pero que tiene sentido si se repara que las primeras cumplen básicamente una función de adaptación a un grupo de pertenencia y la otra apunta a la formación de capacidades muy esenciales del hombre.

El proceso de producción de las condiciones de vida en el hombre, y su peculiar demanda de bienes cada vez menos naturales para satisfacer sus necesidades crecientes, se ha ido plasmando en un fondo de riquezas materiales y espirituales -la herencia cultural- depositario de un sector de la actividad práctica y teórica de la humanidad. Desde el momento que ese proceso es el que marca la separación definitiva y el distanciamiento cada vez mayor entre el hombre y el resto del mundo animal, parece legítimo ver en la apropiación de la herencia cultural el factor determinante del desarrollo personal en el sentido estricto del término, en un sentido más amplio deberá incluir la asimilación de las pautas de identificación con una cultura dada. En este mismo sentido amplio, el estudio del desarrollo personal tendría que considerar otras dimensiones humanas, también ligadas, aunque de una manera más indirecta, con la experiencia social: creatividad espontánea, comunicación interpersonal (riqueza y profundidad de los intercambios afectivos, capacidad de empatía, habilidades para el trato social, etc.) y la vivencia corporal (el “cuerpo valorado” a partir de su vigor, salud, estética, capacidad de respuesta erótica, etc.).

En lo que sigue se hará referencia al desarrollo personal en su sentido estricto y quedarán para el final del ensayo algunas consideraciones relativas a su desarrollo integral.

La palabra “herencia” evoca un tesoro y el traspaso de ese tesoro a una descendencia. En el mundo animal ese tesoro está formado por las adquisiciones biológicas -cambios en la morfología de los órganos y en el funcionamiento de esos órganos- que cada especie, en su comercio milenario con la naturaleza, fue acumulando a lo largo de muchos cientos de generaciones.

Toda nueva generación animal recibirá ese patrimonio bajo la forma de un mensaje cifrado que, luego, la maduración orgánica y las experiencias de vida irán descifrando. Los individuos de cada generación podrán, incluso, acrecentar el patrimonio que recibieron perfeccionando las pautas heredadas y adquiriendo pautas nuevas (dentro de lo que permite la herencia) con los distintos recursos que le ofrece el aprendizaje individual, acrecentamiento que, así adquirido, no pasará esta vez a la descendencia.

Ahora bien, no pasará a la descendencia salvo en aquellas especies ya altamente colocadas en la escala animal (algunos mamíferos superiores y, por excepción, unas pocas especies de aves) que viven en sociedad -una primera pista para entender el fenómeno humano- y que exhiben un reflejo de imitación particularmente desarrollado. El reflejo de imitación sigue siendo innato y, por lo tanto, heredado, pero lo que una cría puede aprender imitando a sus progenitores no está necesariamente contenido en su equipo genético. Estamos en el umbral de un hecho de la mayor significación en la historia de los seres vivos: al repetir automáticamente, en forma refleja, lo que ve hacer a sus padres -y lo que hacen sus padres puede ser una conducta aprendida- se abre para el individuo una nueva vía para adueñarse de las experiencias exitosas que han tenido las generaciones que lo precedieron, experiencias exitosas que podrán ahora no estar almacenadas en el equipo genético sino en la memoria colectiva de la especie.

Que el reflejo de imitación permite apropiarse de las adquisiciones de la especie por mecanismos distintos de la transmisión genética, lo prueban las experiencias de separación artificial. Los ruiseñores -Heinroth, citado por *Tinbergen*- cuando empiezan a cantar lo hacen como cantan todos los ruiseñores, y alguien podría ver ahí un buen ejemplo de maduración de una pauta innata, pero un pichón de ruiseñor, sacado de su nido antes que empiece a cantar y criado con alondras, va a cantar como alondra.

La imitación, entonces, permite sobrepasar el marco fijado por la herencia biológica, lo que se adquiere por imitación es, por lo general, la experiencia acumulada de muchas generaciones, el papel de los padres se limita a transmitir esa tradición colectiva.

En los mamíferos superiores (monos, por ejemplo) que crecen aislados de su especie, su desarrollo individual muestra claras diferencias con sus hermanos de camada, con todo -como lo ha señalado *Odehnal*- lo que los hace diferentes, por ser distintos los modelos que pudieron imitar, corresponde sólo a una pequeña parte del repertorio total de conductas del animal y que no difieren significativamente, en cuanto a complejidad y eficacia adaptativa, de lo que pudo realizarse a instancias de la maduración de pautas innatas o del

aprendizaje individual. El animal, criado totalmente separado de su especie, sigue siendo fácilmente reconocible como miembro de esa especie.

Este no es el caso del ser humano. El ambiente que rodea al individuo es, en esencia, un ambiente cultural creado por otros hombres. Incluso la parte del ambiente que corresponde a la naturaleza está “humanizada”: para dominarla o para conocerla el hombre necesita emplear herramientas y conceptos que fueron producidos por la actividad de muchas generaciones anteriores a él. Los pocos casos de “hombres-fiera” reseñados en la literatura científica -más bien, los poquísimos casos confiables- demuestran que el individuo que crece fuera del ambiente humano (aislado o criado por animales) no alcanza a realizarse como ser humano. En los 30 casos reunidos por Zingg (citado por *O. Klineberg*), los niños salvajes aparecen emitiendo sonidos en nada semejantes al lenguaje humano, ayudándose con las manos para caminar, acercando la boca al alimento y olfateándolo antes de comer, rehuyendo la compañía humana y con expresiones afectivas poco o nada comprensibles para los demás. En dos casos bien estudiados -el muchacho salvaje de Aveyron (Francia) y una de las dos niñas-lobas de Midnapore (India)- los programas de enseñanza especialmente diseñados consiguieron después de 5 y 8 años respectivamente, producir claros progresos en su desarrollo mental, pero sin que se alcanzaran los niveles normales para su edad.

Imaginemos a uno de estos hombres-fiera saliendo de su selva, supongamos que en el camino a la civilización va encontrando diferentes productos de la cultura humana y conjeturemos qué haría frente a cada uno de ellos. Una maza, una lanza, quizás pudiera utilizarlas de inmediato. Un arco y sus flechas seguramente requeriría de varios tanteos y ensayos previos antes de manejarlo con éxito. Llegado a una aldea y frente a una rueca puede ser que lo viéramos perplejo y sin saber qué hacer con ella, pero si tuviese ocasión de observar a un tejedor hilando en otra rueca, es posible que después de un tiempo prolongado y con muchos tropiezos, aprendieran también a emplearla. ¿Qué haría frente a una máquina textil más complicada, un telar programado, por ejemplo? Se nos hace del todo evidente que sólo podría emplearlo si un experto se lo enseñara, para lo cual tendría que, previamente, aprender -si lo consiguiera- el sentido de las palabras y de los números.

Aunque las cosas no se dieran exactamente así, podríamos dar por buenas las siguientes proposiciones:

- 1) Para dominar una herramienta fabricada por otros hombres, el individuo debe aprender a realizar la actividad práctica adecuada a esa herramienta.
- 2) El aprendizaje de esa actividad puede hacerse de diferentes maneras;

en el caso de las herramientas más “naturales” (la maza y la lanza son como simples prolongaciones del cuerpo humano) el aprendizaje es casi intuitivo, algo semejante a la experiencia de “comprensión súbita” de los chimpancés de *Köhler*; otras se consiguen en un proceso de aprendizaje individual, vía ensayo-y-error, las más complicadas requieren forzosamente del concurso de otros hombres, sea que le propongan modelos a ser imitados (la imitación aquí no es refleja sino tarea consciente), sea con técnicas de educación más o menos deliberadas.

3) Frente a las tareas más complejas, la actividad requerida es práctica y a la vez teórica (en el último ejemplo, comprensión del significado de las palabras y los números).

Estamos suponiendo que ese hombre-fiera imaginario pudo aprender a utilizar diferentes productos de la cultura humana: armas, herramientas, palabras, números. ¿Pudo haberlos inventado? El sentido de lo evidente nos pone ahora frente a un ángulo nuevo del problema; junto con aprender a utilizar un objeto cultural -y eso vale para todas las generaciones- el individuo, en su corto ciclo vital, se está apropiando de las habilidades, destrezas y conocimientos acumulados por muchas generaciones anteriores a él, una experiencia colectiva que ha quedado depositada justamente en ese objeto cultural.

Así, entonces, el proceso de apropiación de la herencia cultural se explica por su contrario, el proceso de objetivación. La clave para entender esta paradoja radica en lo peculiar de la actividad doblemente objetivada y, muy particularmente, en su forma de trabajo humano. “La máquina es la encarnación de la ciencia” dice Gordon Childe, una manera de señalar que toda la experiencia práctica y teórica del hombre, acumulada a lo largo de siglos, ha ido quedando depositada en los distintos objetos de la cultura humana. Lo que fue adquirido por la especie humana en un proceso de muchas generaciones se ofrece, recogido y encerrado en los objetos de su cultura, para que sea adueñado por las nuevas generaciones. Y éstas, ahora, no necesitarán repetir el mismo largo recorrido; al apoderarse de las últimas adquisiciones alcanzadas en un sector de la experiencia colectiva, se estarán apoderando del grado más alto de desarrollo alcanzado allí por el hombre; en el fondo, un modo de apoderarse de una parte de la historia humana, resumida y puesta al día.

Quienquiera que esté aprendiendo a usar un hacha -y aunque nadie se lo enseñe- irá adaptando el ritmo, la fuerza y la amplitud de los movimientos al peso del hacha, a la forma de su hoja y al largo de su mango, adquiriendo así la destreza de conseguir el máximo de eficiencia con el mínimo de fatiga corporal, destreza que ya fue desarrollada por las generaciones anteriores en su-

cesivas transformaciones de la herramienta y que quedó plasmada justamente en ese peso, esa forma de la hoja y ese largo del mango del hacha.

Cuando un estudiante de liceo empieza a manejar y entender las operaciones algebraicas, se está apoderando de un modo de pensar los números que no lo conocieron los hombres primitivos, ni siquiera los grandes matemáticos de la Antigüedad ni los eruditos de la Edad Media, y que sólo aparece en Europa en la segunda mitad del siglo XVI. Por lo que se sabe, los primeros números sólo servían para contar, para averiguar cuantas veces se repetía una misma unidad; se trataba siempre de cantidades determinadas que podían ser calculadas con la ayuda de los dedos o amontonando piedras en el suelo (“dígito” y “cálculo” vienen de ahí). Más tarde apareció el cero, ninguna cantidad pero, por lo mismo, también una forma de determinar la cantidad. El 0 permitió “descubrir” los números negativos, menos que cero, aunque siempre determinando cuantas veces menos que cero. Con el álgebra aparece la matemática de los números indeterminados (Leibniz); un signo algebraico representa a todos los números y no representa a ninguno (x , a , $b...$), son -como dice *Ortega y Gasset*- símbolos de la “pura numerosidad”. Las relaciones que establece el álgebra (de “igualdad”, de “mayor” o “menor”), al no estar referidas a magnitudes determinadas, pasan a ser relaciones entre signos, relaciones que pueden entonces deducirse unas de otras como si fueran premisas de la lógica formal: $a = b+c$, por lo tanto, $b = a-c$, o también $c = b-a$, o también $a-b-c = 0$. El estudiante de liceo, al captar la lógica de los números indeterminados, está haciendo suyo, en pocos años, un proceso que duró milenios.

Ese mismo estudiante de liceo será educado en el método científico, otra conquista del pensamiento humano relativamente reciente. El asombro y la necesidad de explicarse eso que asombra, forma parte de la conciencia humana, pero lo que al principio fue una simple racionalización de mitos y creencias mágicas, y luego fue ciencia empírica, recién después del Renacimiento alcanzará la categoría de verdadera ciencia. Lo que caracteriza a la ciencia moderna, según *Jaspers*, es el conocimiento metódico, el saber de algo que sabe al mismo tiempo el camino seguido para llegar a ese saber y que, por lo mismo, puede fundamentarse y mostrarse en sus límites. *Lucien Febvre*, en un bello artículo (“De la apreciación a la precisión pasando por el rumor”) describe el mundo de la aproximación, aquél que no dispone de ningún criterio firme para distinguir lo posible de lo imposible; mundo de la aproximación que permitía creer a pies juntillas -incluso a los sectores cultos del siglo XVII- los testimonios de viajeros que vieron volar a indígenas usando las orejas como alas, en el que la fiebre cuartana se podía mejorar dándole a comer a un perro macho un pan amasado con la orina del calenturiento y en el que se

podía quemar a cualquier persona porque alguien la delataba como bruja. Junto con adquirir el método científico, el estudiante de liceo irá desarrollando las actitudes que lo hicieron posible, actitudes que la humanidad tuvo que desarrollar, en una larga y no siempre apacible historia, para responder de la validez de sus conocimientos. Jaspers describe así esa nueva actitud científica: todo puede ser preguntado, investigado, meditado; distingue lo que se sabe convincentemente de lo que no se sabe convincentemente; exige determinaciones claras y precisas y no vagas generalidades; junto con el conocimiento quiere saber el método seguido para llegar a él, para poseer el sentido y los límites de ese saber, rechaza el dogmatismo y todo conocimiento no fundamentado (la lógica dialéctica exigirá la fundamentación en la práctica); la conciencia de los límites y de lo inacabado de todo conocimiento lleva a la voluntad, y a la pasión, de saber más. (Ciencia moderna que, a pesar de todo, no siempre quedará eximida de las contaminaciones y distorsiones que puede introducir la conciencia ideológica, tema cuya discusión dejamos para más adelante).

El estudio del desarrollo personal no puede eludir el problema de la desigualdad que ofrece ese desarrollo. Si la ontogenia reproduce a la filogenia ¿por qué, en el hombre, el desarrollo individual no siempre reproduce las mejores adquisiciones de la especie?, una pregunta quemante que ha sido respondida desde posiciones muy diferentes. Surge, en primer lugar, la “tentación cromosómica”: son las distintas disposiciones hereditarias engendradas por la mutabilidad de los genes -se dice- las que mejor pueden dar cuenta de las *variaciones*, en más o en menos, del crecimiento de las capacidades humanas, un recurso a la biología con el que se ha querido explicar tanto los “dones” individuales como la superioridad de algunas razas y clases sociales.

Son conocidos los argumentos biológicos que, en un tiempo, se dieron para probar la supremacía de la raza blanca sobre la negra, por ejemplo, o dentro de la raza blanca, la superioridad de los pueblos nórdicos sobre los meridionales, y es también conocida la ninguna validez científica de estos argumentos, tal como lo expone convincentemente Klineberg en el capítulo dedicado a las diferencias psicológicas entre los grupos étnicos.

El mismo Klineberg ha recopilado una masa significativa de investigaciones dirigidas a explorar las diferencias individuales y de clase social en el grado de desarrollo de la “inteligencia”, al menos la inteligencia tal como se aprecia y se puede medir con distintas pruebas psicométricas. Sabemos los reparos y objeciones que se le pueden hacer al concepto de “cuociente inte-

lectual” -CI- y las conclusiones antojadizas que pueden derivarse a veces de su aplicación práctica; con todo, estas investigaciones, tomadas en conjunto y recogiendo la tendencia que muestran sus resultados, ayudan a vislumbrar mejor el papel relativo a la “herencia” y el “ambiente” en el desarrollo de la capacidad intelectual -o de algo relacionado con ella-. En la medida que se vea que la capacidad intelectual es sólo un aspecto particular del desarrollo personal, la recopilación que pasamos a resumir puede entregar indicaciones muy valiosas para lo que es el interés de nuestro tema.

1) *Estudio de mellizos.*- Se postula que si la herencia fuera el principal factor determinante de la inteligencia, los mellizos univitelinos, idénticos desde el punto de vista genético, deberían tener entre ellos CI más parecidos que los mellizos bivitelinos.

Tallman, con la prueba de Stanford-Binet, encontró que los mellizos univitelinos tienen, efectivamente, CI más parecidos que los no univitelinos, pero que éstos, a su vez, se parecen más que los hermanos no mellizos(aunque desde el punto de vista genético sean igualmente heterogéneos). Para el autor, si es que juega el factor hereditario en la diferencia de CI, no se ha demostrado que ese efecto sea muy marcado. Le parece sí más importante el factor ambiental, mucho más homogéneo en los univitelinos que en los bivitelinos (entre otros factores, en estos últimos hay mellizos de diferente sexo) y, por otro lado, más homogéneo en los bivitelinos que en los hermanos no mellizos (que son de diferentes edades).

Newman estudió mellizos univitelinos separados a diferentes edades y criados en ambientes distintos; observó que pequeñas diferencias en la educación recibida no alteraban significativamente la semejanza en los CI, pero si las experiencias educativas variaban mucho, el que había recibido mayor educación tenía mayor CI (a veces, con diferencias muy marcadas).

2) *Status socio-económico de los padres.*- Collins observa correlaciones entre la ocupación de los padres y el CI de los hijos: a mejor status socio-económico, mayor CI, hecho también comprobado por Terman. La interpretación es dudosa, aunque se le da importancia al hecho que los hijos de padres de status elevado reciben una educación más prolongada y de mejor calidad.

3) *Educación.*- Trabajos de Hellman: a) niños que habían concurrido a escuelas de párvulos tenían CI más alto que los que no lo habían hecho (grupo experimental y de control iguales en todos los otros aspectos); b) niños con un CI alto, al pasar a un orfanato, descendía significativamente su CI.

Schmidt encontró que niños muy retrasados, después de un programa especial de educación de 3 años, mejoraban su CI en 41 puntos como promedio (test de Stanford-Binet).

Gordon, estudiando niños que viven en barcasas en Inglaterra y que asisten al colegio un 5% del tiempo de asistencia de los escolares corrientes, encontró que el CI que exhibían a los 4-6 años bajaba de un promedio de 90 a un promedio de 60 a los 12 años (resultados similares se han dado a conocer en los EE.UU. en zonas montañosas muy aisladas). Esta acentuada reducción del CI con la edad, se explica por efectos acumulativos de la deprivación cultural, donde las menores oportunidades de educación parecen jugar un papel preponderante.

4) *Hijos adoptivos*.- Estudios de Freeman, Holzinger y Mitchell apoyan la tesis que las diferencias de CI se deben principalmente a factores ambientales: a) los niños adoptivos mejoraban significativamente su puntuación en el hogar de adopción; b) en caso de hermanos, los que iban a hogares de mejor nivel socio-económico mostraban un puntaje mayor; c) cuanto mejor nivel socio-económico (medido por la ocupación del padre adoptivo) mayor puntaje (en hogares de profesionales el CI promedio fue 106,8; en obreros semi especializados fue de 84,9). Se preguntan si no juega un “factor selectivo”: a mayor status, mayor exigencia al adoptar a un hijo.

Skodak y Skeels: el desarrollo intelectual de hijos adoptivos seguidos por 13 años (100 casos) muestra un CI 20 puntos más alto, como promedio, que el de sus madres verdaderas (con el reparo metodológico que no se conoció el CI de sus padres carnales).

Los trabajos de Burks y también los de Leahy, apuntan, en cambio, en una dirección contraria. Comparando el grado de semejanza de los CI entre padres e hijos, por una parte, y entre padres adoptivos e hijos adoptivos, por otra, encuentra que la correlación de las puntuaciones es francamente mayor en el primer caso que en el segundo. Como el factor ambiental se había igualado deliberadamente en los dos grupos, los resultados se interpretan a favor del factor hereditario en la determinación de la inteligencia, aunque siempre cabe la objeción que los ambientes, por muy semejantes que sean en sus características físicas, pueden no ser iguales en el aspecto emocional, algo mucho más probable que ocurra cuando se comparan familias carnales con familias adoptivas.

En resumen (Klineberg): “El autor ha dado sus motivos para llegar a la conclusión de que la gama de variaciones individuales y de las familias *dentro* del mismo grupo socio-económico requiere que se recurra, al menos en parte, a los factores hereditarios. Las variaciones *entre* grupos socio-económicos parecen explicadas en forma mucho más adecuada por medio de diferencias manifiestas en las oportunidades de educación (en el sentido amplio) disponibles para tales grupos”.

A una conclusión muy parecida han llegado expertos en genética humana. En el XV Congreso Mundial de Genética (India 1983) el soviético *Belyaev* recordaba que en el hombre existen no menos de 3.000 genes mutantes, y que seguramente centenares de ellos participan en la aparición de diferentes características de la personalidad, aunque todavía no han sido identificados. Estudios de genética poblacional y familiar le permiten establecer que las diferencias entre individuos de un mismo grupo (racial, nacional, clase social) son en parte condicionados por factores hereditarios, factores que, en cambio, no jugarían ningún papel significativo en las diferencias observables al comparar esos grupos; la explicación de estas últimas deben atender, necesariamente, a las distintas condiciones de vida en que se desenvuelven los distintos grupos.

Las desigualdades en el desarrollo de las capacidades más específicamente humanas, cuando se comparan clases sociales entre sí, tienen su fundamento último, entonces, no en las leyes biológicas sino en las leyes que presiden el desarrollo social.

Lo que constituye al hombre como un ser único dentro de la evolución de la vida -con palabras de Gordon Childe- es el “equipo humano”, con su parte “corporal” -en breve: mano y cerebro- y su parte “extracorporal”, separable del cuerpo, la que a su vez presenta un componente “material” (herramientas, armas, etc.) y un componente “espiritual” (lenguaje, conocimientos, valores, etc.), equipo con el cual el hombre no sólo se ha adaptado al ambiente sino que lo ha sometido a sus necesidades crecientes. Es este equipo el que se ha ido perfeccionando y enriqueciendo progresivamente a lo largo de milenios – la parte corporal hasta la aparición del *Homo sapiens*, la parte extracorporal hasta nuestros días-.

En la base de este progreso sostenido está el trabajo humano, empresa colectiva donde los hombres entran en relaciones que están fijadas de antemano y que decidirán qué parte del proceso productivo hará cada uno y la forma de repartirse el producto; trabajo humano que, al mismo tiempo, tiende a desarrollar fuerzas productivas crecientes, las que llegadas a un punto crítico chocan con las relaciones sociales de producción existentes y presionan para su transformación. El crecimiento de las fuerzas productivas (por razones que se discutirán más adelante) no ha sido igual en todas partes, lo que explica que el equipo extracorporal (la riqueza del patrimonio cultural acumulado), en sus dos componentes -material y espiritual- esté desigualmente desarrollado entre las distintas sociedades; las relaciones sociales de

propiedad explican, a su vez, su desigual distribución entre las clases sociales de una sociedad dada.

La importancia decisiva que tiene la sociedad humana en el desarrollo del individuo, no descarta, ni mucho menos, el papel de la herencia biológica, aunque su aporte cobra ahora una significación distinta.

Los hallazgos más recientes de la paleontología nos enseñan que hasta la aparición de los australopitecos ($\pm 2.000.000$ a.C.) los ancestros del hombre evolucionaron siguiendo estrictamente las leyes biológicas igual que el resto del reino animal: aquellas mutaciones morfológicas y funcionales, transmitidas por vía genética a la descendencia, que se mostraban ventajosas para una mejor adaptación con el medio ambiente -la naturaleza- eran luego filtradas y retenidas por el mecanismo de la selección natural, lo que hacía que los portadores de esos cambios favorables, pocos al comienzo, fueran prevaleciendo hasta constituir una nueva especie.

Con los australopitecos, simios erectos que vivían en manadas, carnívoros -lo que trajo importantes cambios en la dentadura, mandíbula y la capacidad craneana, más todo lo que significaba el aporte de proteína animal al metabolismo del sistema nervioso- y con habilidad manual suficiente para fabricar herramientas rudimentarias, se inaugura la línea de los homínidos que, a través de sucesivas especies de transición, va a desembocar, un millón y medio de años más tarde, en el *Homo sapiens*. De los australopitecos al hombre, pasando por el pitecantropus, el sinantropus y otras especies, se asiste a un progresivo perfeccionamiento en la fabricación de utensilios y herramientas que -como se ha visto- exigía de nuevas destrezas y conocimientos para manejarlos. El medio ambiente deja de ser pura naturaleza y se empieza a poblar de objetos producidos por el trabajo colectivo. La mayor presión para adaptarse a este nuevo ambiente, en parte natural y en parte artificial, se inscribirán en el cuerpo (especialmente mano y lóbulo frontal), en progresivos cambios morfológicos y funcionales que podrán transmitirse a las nuevas generaciones siguiendo siempre las leyes biológicas de la herencia. Debemos concluir, entonces, que en esa etapa de transición las nuevas generaciones recibirán las adquisiciones de la especie, acumuladas a lo largo de milenios, por un lado como cambios corporales que heredaban por vía genética y, por otro, apropiándose los objetos producidos por el trabajo colectivo.

Se llega así al *Homo sapiens*, un producto terminado desde el punto de vista biológico, a partir del cual ya no hay cambios corporales de significación. Las nuevas adquisiciones de la especie se darán ahora sólo como incremento del patrimonio cultural y la transmisión de esas adquisiciones no se hará por los mecanismos de la herencia biológica, codificada en el equipo

genético. Por otra parte, lo complicado y sofisticado de este legado cultural, cada vez más alejado de la naturaleza, no lo hace accesible al aprendizaje puramente individual (vía ensayo-y-error) y exige el apoyo de otras personas, de muchas instituciones y de técnicas especiales para su asimilación, otro hecho también social.

Así vista, la herencia, en su doble aspecto de tesoro acumulado y traspaso de ese tesoro a una descendencia, tiene, en el caso del hombre, un desdoblamiento adicional: cada uno de los dos componentes tendrá expresión tanto en el plano biológico como en el social. El tesoro acumulado es, en parte, su equipo corporal, el conjunto de transformaciones morfológicas y funcionales (entre ellas, el descomunal desarrollo de la corteza cerebral) que los ancestros del hombre fueron adquiriendo en el curso de milenios; la otra parte es su patrimonio cultural. La transmisión de ese tesoro sigue, para su componente corporal, las vías de la codificación genética y, por el otro lado, sigue el mecanismo de apropiación de los objetos culturales, el que permitirá a las nuevas generaciones reproducir y, eventualmente, acrecentar las capacidades humanas allí contenidas.

Esas capacidades específicamente humanas, está dicho, no vienen programadas en las partículas que componen la materia de la filogenia, pero se hace del todo evidente que también deben tener algún sustrato material: para adquirir y perfeccionar una destreza manual, para depositar nuevos datos en el banco de la memoria, para que se forme el “oído fonético” capaz de las más sutiles discriminaciones entre sonidos verbales, etc., algún cambio debe estar ocurriendo en alguna parte. Son conocidos los cambios moleculares en algunos derivados del ácido nucleico que acompañan a las adquisiciones de la memoria: la escuela de Vigotsky, por su parte, ha venido estudiando experimentalmente las nuevas conexiones nerviosas que se van entretejiendo a medida que se forman y perfeccionan algunas funciones psíquicas superiores.

Luria ha expuesto muy claramente el problema de la localización de esas funciones psíquicas superiores en el cerebro. Ya no puede seguir aceptándose la idea de “centros” localizados en algún área cerebral, como si fuesen pequeños órganos anatómicos de los cuales dependiera alguna función particular. Las funciones psíquicas aparecen ahora ligadas a imágenes tales como “cadenas”, “redes” o “mosaicos”, que constituyen “órganos funcionales” (Leontiev) o “sistemas funcionales” (*Luria*) cuyas conexiones horizontales y verticales integran múltiples estructuras preformadas y altamente especializadas para analizar y sintetizar los estímulos externos e internos, sistemas que pueden descomponerse, recomponerse, ampliarse y diversificarse en un proceso muy dinámico de autorregulación funcional. Esos órganos funcionales no estaban

ahí al nacer ni aparecen después por efectos de la maduración del sistema nervioso: *se forman y se desarrollan en el mismo proceso de adquisición de alguna capacidad humana.*

Ahora bien, la posibilidad que se formen nuevas conexiones con el grado de complejidad y plasticidad que requiere el desarrollo de las capacidades humanas, sólo puede darla el cerebro humano, ese “telar encantado” que tanto asombraba a Sherrington, con sus diez mil millones de neuronas y sus enmarañadísimas redes fibrilares, con la mayor parte de la corteza ocupada -en el hombre y sólo en el hombre- en funciones de integración, con su barroca arquitectura celular y fibrilar ya pre-formadas, con todos sus laboratorios químicos y sofisticados mecanismos de retroalimentación; el cerebro humano, que empezó a formarse hace millones de años y cuyo producto acabado se conserva y se prolonga hasta nuestros días porque está inscrito y codificado en los genes de la especie humana.

Lo que se hereda por vía genética -en cuanto importa a nuestro tema- no son disposiciones ni dotes especiales que darían cuenta de las diferencias entre razas o grupos sociales. Lo que se hereda es el cerebro humano, premisa necesaria para que se desarrollen, en más o en menos, las capacidades humanas. Las diferencias -algo que nos proponemos discutir luego- las hace el distinto acceso que se tenga al patrimonio cultural.

CAPITULO III

Acceso al patrimonio cultural

El carácter creciente de sus necesidades que singulariza al hombre, exige una disponibilidad de bienes también creciente. En el esfuerzo por ampliar y diversificar la producción de bienes, el trabajo humano, está dicho, irá desarrollando nuevos conocimientos, habilidades y sensibilidades que quedarán objetivados en alguna parte del patrimonio cultural y que podrán ser reproducidos, después, en el curso del desarrollo personal de las nuevas generaciones. El desarrollo personal, así *determinado* por la apropiación de la herencia cultural, quedará entonces *condicionado* por las facilidades de acceso a esa apropiación.

Si se quiere profundizar en lo que es ese acceso, habrá que recurrir a dos conceptos distintos pero íntimamente relacionados: forma y oportunidades de acceso. Acceder al patrimonio cultural no sólo significa tomar contacto con éste (en otras palabras, la calidad y cantidad de bienes culturales que le ofrece una sociedad dada al individuo en desarrollo); significa, además, contar con las motivaciones adecuadas para asimilarlos y contar también con las premisas neurofisiológicas que están en la base de esa asimilación. Oferta de bienes culturales, preparación psicológica, preparación fisiológica: estas tres formas de acceso a la herencia cultural están, a su vez, mediatizadas por las *oportunidades* que se tengan para su concreción, un conjunto muy heterogéneo de factores interactuantes que fijará el marco de posibilidades, más amplio o más estrecho, dentro del cual cada persona estará haciendo suya la herencia cultural.

La distinción entre factores determinantes y condicionantes se entenderá mejor si revisamos, a la luz de los conocimientos actuales, lo que podrían ser las “condiciones óptimas” que aseguran el acceso al patrimonio cultural.

Grupo familiar: Todo recién nacido, aunque nazca de término, es un prematuro biológico. Considerado así, algunos autores ven a la familia primaria como un “útero social”, tan importante como el otro para hacer viable una vida que comienza. Lo extremadamente prolongado del período de dependencia biológica en el ser humano, explica que una parte muy importante de su desarrollo como personas se cumpla dentro de su grupo familiar, sea éste el verdadero o alguno sustituto. Las “pautas de crianza” que aplique

ese grupo van a ser decisivas en la formación de muchos aspectos centrales del crecimiento personal. Si esas pautas, como lo cree *Sears*, son susceptibles de ser perfeccionadas a medida que mejoran los conocimientos científicos que se acumulen sobre ese tema, la apropiación del patrimonio cultural estaría operando en el desarrollo de toda persona ya antes de su nacimiento, por la vía del acceso a la información de esas pautas que tenga su grupo familiar. Ahora se sabe mejor que antes, por ejemplo, que el niño, ya en los primeros meses, requiere de estímulos sensoriales y motores (“móviles” a seguir con la vista, cosas a manipular, etc.) que lo ayuden a la formación de las primeras estructuras cognoscitivas, los “esquemas senso-motrices” descritos por Piaget.

Por cierto, no todo es asunto de mayor o menor información. Los “psicólogos del yo” han insistido en la importancia que tienen las miradas, caricias y sonrisas para desarrollar en el lactante un sentimiento de seguridad, un hecho de monta para que después el niño se atreva a enfrentar lo desconocido, con su correlato en el plano intelectual: la curiosidad y el querer saber más (*Erikson*). La continuidad de los intercambios afectivos con una misma persona, especialmente a partir del sexto mes, va a permitir la formación de lo que *Spitz* llama “objeto coherente”, a partir del cual se facilita la identificación del niño con una figura familiar, algo a su vez necesario para estimular los primeros ejercicios de imitación (no concientes y luego concientes). La oportunidad con que se satisfacen sus necesidades más primariamente fisiológicas y el confort físico que rodea al niño, apuntan en ese mismo sentido. *Bowlby*, al describir la conducta de apego, ha hecho ver el refuerzo mutuo que se establece entre el niño y la madre: la no satisfacción oportuna de alguna demanda del niño (no sólo fisiológica, también emocional) lo frustra, lo irrita y luego lo vuelve apático; la apatía del niño, a su vez, frustra a la madre, y se pone así en marcha una espiral descendente en la calidad de los intercambios afectivos.

La palabra, ya un bien cultural, es además un medio inexcusable para adquirir otros bienes culturales. La riqueza de vocabulario que exhiba el grupo familiar es un excelente indicador de la cuantía y calidad del patrimonio cultural que se le está ofreciendo al niño en sus primeros años de edad, como también de la cuantía y calidad de los instrumentos con que se le está equipando. No sólo el grado de desarrollo del lenguaje, también los contenidos y la forma del pensamiento observables en el hogar van a participar en ese equipamiento mental; un estilo de pensamiento “concreto” o “categorial” (en el sentido que les da *Goldstein*), centrado en el presente inmediato o abierto a lo posible, detallista o jerarquizado, rígido o permeable a incorporar nuevos

puntos de vista, de cadenas asociativas cortas o largas (*Riesman*), etc., pasan a ser moldes -que podrán o no ser cambiados posteriormente- que en la edad pre-escolar están decidiendo en gran medida qué y cuánto del patrimonio cultural puede ser asimilado.

Vivienda.- Junto con el “clima emocional” y el “clima intelectual” que se dan en su primer hogar, juegan también en el niño las condiciones físicas de ese hogar. Paisaje y estado de ánimo -cosa repetida- se condicionan y se refuerzan mutuamente; para el lactante, todo el paisaje es su vivienda. El colorido y luminosidad del espacio; la cantidad, variedad y lo atractivo de las cosas que se le ofrecen a la vista; la intensidad, secuencia y ritmo de los estímulos acústicos; la seguridad con que pueda desplazarse, etc., son todos factores relacionados con la primera curiosidad y la actividad exploratoria del niño. Los estudios modernos sobre “estimulación temprana” han demostrado que es tan nocivo la falta de estímulos sensoriales como su exceso; un ambiente recargado de ruidos fuertes y destemplados, y atiborrado de figuras que se mueven en desorden, sobrepasan la capacidad del niño de elaborar sus primeras pautas senso-motrices; se puede entender así una parte de los problemas que derivan del hacinamiento (*Montenegro*), el que también conspirará contra las necesidades de espacio y privacidad del escolar y -muy fácil de entender- de la pareja marital. Trabajos ingleses -Winslow, citado por *Sonis*- muestran una correlación altamente significativa entre hacinamiento, promiscuidad y desórdenes psicológicos.

Educación.- La adquisición individual de la experiencia colectiva acumulada, ya mediatizada a través de algún bien cultural, requerirá casi siempre de una mediación social agregada: otros hombres que transmitan esa experiencia, sea deliberada o no deliberadamente. Se puede afirmar como algo evidente que cuanto más complicada y especializada sea la experiencia humana que se desea transmitir a la generación más joven, tanto más se va a necesitar de expertos y de técnicas planificadas de educación.

Hoy día sabemos más de Grecia antigua que los antiguos griegos, hace notar Jaspers. El conocimiento científico moderno, que se sabe limitado, vive la pasión de romper esos límites y hacerse universal. La universalidad del saber humano, por otra parte, hace indispensable su especialización. Lo que era un proceso paulatino de acumulación de conocimientos y destrezas, ha cobrado en los últimos tiempos un ritmo verdaderamente vertiginoso. No se ve necesario, entonces, insistir en la significación y la relevancia cada vez mayores que ha ido tomando el sistema escolar en la formación personal.

Reconociendo esta importancia, la mayoría de los países han venido dictando leyes que hace obligatoria la asistencia al sistema escolar. Pero hoy día se sabe que ese paso, tan importante, no resuelve todo el problema. Alrededor del rendimiento y aprovechamiento escolar giran una serie de factores relacionados: continuidad de la asistencia, acceso a libros y útiles de estudio, condiciones materiales del local escolar, hábito alimentario (no sólo cantidad sino también calidad de la dieta del estudiante), ayuda y estímulo del grupo familiar, motivaciones personales, proporción docente-alumnos, estilo de relación docente-alumno, contenidos y nivel de exigencia curricular, metodologías pedagógicas y otras más. Ahora bien, aunque tantos factores jueguen en el aprovechamiento escolar, tampoco éste, por muy alto que sea, asegura la posibilidad de acceso a los niveles superiores de educación, condicionada con demasiada frecuencia por factores ajenos al rendimiento escolar.

Tanto o más importante que la entrega de conocimientos, el sistema educacional está llamado a participar en la formación de aspectos muy centrales de la personalidad del alumno: desarrollo de la curiosidad científica y las otras actitudes intelectuales que supone la ciencia moderna; desarrollo de la sensibilidad estética; desarrollo de habilidades y destrezas que exigen las nuevas tecnologías, etc. Pero también enseñará valores, los que dependerán, en gran medida, de la concepción de Hombre y Sociedad que tengan las clases gobernantes. En este sentido, el sistema educacional ha sido señalado -*Althusser* entre otros- como uno de los tantos “aparatos ideológicos de Estado” encargados de difundir y reproducir la ideología dominante. Cuánto ésta contribuya o no al desarrollo integral de la persona será discutido más adelante.

La educación que imparte formalmente el sistema escolar puede verse complementada por otros *canales informales*: radio, cine y, hoy día, principalmente por la televisión. Está claro el papel que pueden jugar los medios de comunicación de masas en la oferta de bienes culturales y está claro, también, el desperdicio que tan a menudo se hace de ese potencial. No sólo los medios de comunicación: la mayoría de las sociedades cuentan con distintas instancias de participación que, en principio, constituyen espacios abiertos para la educación informal; se trata de organizaciones juveniles, culturales, sindicales, etc., organizaciones que pueden estimular el desarrollo de la creatividad, solidaridad, conciencia crítica de la realidad y de otras capacidades personales mejor, muchas veces, que el mejor sistema educativo formal.

Dentro de la educación informal deben ser consideradas también las posibilidades que ofrece la *autodidaxia*. Si es cierto que el proceso educativo descansa básicamente en la formación de motivaciones profundas para seguir

aprendiendo y en encontrarle un sentido personal a esos nuevos conocimientos –Leontiev- se entenderán mejor los logros, algunas veces asombrosos, que pueden observarse en dirigentes sindicales y políticos de sectores populares que buscan en sus lecturas solitarias una explicación y un fundamento para lo que es su proyecto de vida.

Trabajo.- El trabajo, visto ahora como “campo laboral”, como un aporte y una oportunidad que ofrece una sociedad dada al desarrollo personal de los miembros de esa sociedad, repite lo que se ha dicho ya sobre el trabajo y su significación en la historia del hombre. El ingreso al campo de trabajo, sea éste manual o intelectual, va a poner al trabajador frente a un mundo de objetos donde se han depositado muchos conocimientos y destrezas acumulados a lo largo del desarrollo histórico de su sociedad; al aprender a dominar esos objetos, estará adquiriendo también esos conocimientos y destrezas. Una vez adquiridos, el trabajador podrá manifestar sus propias habilidades y conocimientos en el producto de su trabajo, el que expresará así el grado de crecimiento alcanzado por algunas de sus capacidades.

Esta libre y creativa expresión de las mejores capacidades del trabajador corresponden al “trabajo concreto” (en el sentido dado por Sève), un fin en sí mismo, manifestación viva de su esencia humana que puede explicar, a modo de ejemplo, la seriedad y la alegría con que se realizan muchos trabajos artesanales, la creación artística y, a veces, también la investigación científica. En el “trabajo abstracto”, por el contrario, entendido como un medio para un fin -obtener alguna forma de remuneración- el trabajador no objetiva sino que enajena sus capacidades en el producto de lo que hace, producto que no lo expresa y termina dominándolo en la remuneración conseguida.

Por cierto, el trabajo nunca es enteramente concreto ni enteramente abstracto, pero cuánto de uno y de otro va a significar el ingreso al campo laboral escapa, la mayoría de las veces, a la decisión personal. El trabajo, lo hemos visto, es una empresa siempre colectiva, y en esa empresa los hombres entran necesariamente en relaciones sociales que determinan la distribución del trabajo y de los productos del trabajo. En verdad, cuando el individuo entra al campo laboral se encuentra ya con relaciones sociales pre-existentes, determinadas por su ubicación de clase y que le van a fijar el lugar que ocupe en el proceso productivo. En el ejemplo más claro, ingresar al campo laboral como propietario o no propietario de medios de producción pasa a ser el factor determinante que decidirá qué trabajo efectuará y la forma de apropiación de sus productos.

El trabajo abstracto, no una necesidad en sí mismo, está llamado a satisfacer con la remuneración obtenida muchas necesidades humanas. La remuneración -y esto vale especialmente para los salarios de la masa trabajadora- que se paga no por el valor de lo producido con el trabajo sino por el gasto de energía fisiológica y psicológica invertido en esa actividad de trabajo, está calculada, justamente, para reproducir la energía gastada satisfaciendo las necesidades básicas del trabajador, incluyendo las del grupo familiar que de él depende. Pero ¿qué son las necesidades básicas del hombre? Sève ha sabido destacar en las necesidades humanas su carácter de ser “no necesitantes”, es decir, de consumación no obligatoria y, al mismo tiempo, de ser crecientes y cambiantes. El desarrollo histórico de cada sociedad humana, ya se ha dicho, va haciendo aparecer nuevas necesidades, pero no todos los miembros de ella van a satisfacerlas por igual. El “salario mínimo”, “sueldo vital” o como se llamen las remuneraciones destinadas a satisfacer las necesidades básicas de un trabajador, deberán considerar -aunque no siempre lo hacen- lo que son las necesidades de su época y cómo las satisfacen el promedio de su sociedad.

Con el trabajo asalariado el obrero se gana la vida y pierde su existencia, afirma Marx. Lo deshumanizado y contra-natura de un trabajo que no toma en cuenta las verdaderas motivaciones ni satisfacciones del trabajador, puede verse muy claramente en las nuevas técnicas empresariales diseñadas para aumentar la productividad del trabajo: producción en serie, trabajo en cadena, etc., que obligan al obrero a repetir mecánicamente una misma rutina de movimientos, fabricando alguna parte de alguna pieza de alguna cosa que no llevará ningún sello, ninguna marca de su creatividad personal, y que no han hecho sino disminuir aún más el aporte que el mundo del trabajo puede hacer al desarrollo personal del trabajador. La falta de incentivos reales parecen estar en la base del difundido problema de la fatiga industrial. Un coloquio sobre el tema, celebrado en París en 1963, mostró la preocupación de médicos y sociólogos por la alarmante incidencia y las nuevas formas que ha tomado el síndrome en la industria moderna. La fatiga muscular ha sido reemplazada, con las nuevas tecnologías, por la fatiga “nerviosa” (o mental), mucho más grave en sus repercusiones psiconeuróticas y psicósomáticas, y a la que se le atribuye también responsabilidades en el aumento de los accidentes del trabajo y de algunas toxicomanías, y en el envejecimiento prematuro del trabajador.

Tiempo libre.- En un sentido muy verdadero, el hombre es nada más que tiempo enlatado, una cantidad de tiempo -y nadie sabe cuánta- que se está

escurriendo sin pausas desde su envase de piel. Matar el tiempo es, dentro de lo mismo, una forma de suicidio. Lo que haga el hombre con su tiempo está decidiendo, en último término, si hay estancamiento o crecimiento personal.

Sève, analizando la contradicción básica entre las necesidades humanas y las posibilidades que da la estructura social para satisfacerlas, ha propuesto un sugestivo esquema de la “economía del tiempo”. Para ello, toma en cuenta dos formas de actividad: abstracta (un medio para un fin) y concreta (un fin en sí mismo) y, por otra, dos tipos de actividad: de simple repetición de una capacidad, y de desarrollo (perfeccionamiento o diferenciación de nuevas capacidades). Ese esquema, aplicado tanto al área laboral como al extra-laboral, permite visualizar la distribución del tiempo real en 4 grandes categorías y sus relaciones recíprocas: ¿cuánto tiempo dedica el individuo al ejercicio de actividades laborales puramente de rutina? ¿cuánto a la capacitación laboral? ¿cuánto al aprendizaje de nuevas capacidades que van a satisfacer necesidades no mediatizadas por un salario? ¿cuánto en actividades que van a reproducir simplemente un goce personal?

Como hace ver Sève, la distribución del tiempo no es una decisión libre del individuo sino que está dada por la posición que éste ocupa en el sistema de relaciones sociales -básicamente, su ubicación de clase social-.

Lo que una sociedad dada puede ofrecer en el aprovechamiento del tiempo libre, toca muy directamente con algunos problemas tardíos del desarrollo personal, problemas que han ido cobrando cada vez más relevancia. Por un lado, la *jubilación* y esa especie de horror al vacío que trae muchas veces aparejada. Las reacciones subdepresivas que los psicoterapeutas ven tan a menudo en el recién jubilado, por mucho que detestara su trabajo, están hablando de vínculos que se han roto, de cosas impregnadas de afecto que se perdieron, de rutinas que llenaban el tiempo y lo ordenaban. Ahora, con todo el día libre para hacer lo que quiera, no sabe lo que quiere. En algunos países existen programas especiales que ayudan a los candidatos a una jubilación próxima, a descubrir nuevos intereses y desarrollarlos a través de actividades concretas, las que permitirán que, una vez jubilados, puedan seguir -como lo quiere *Fromm*- sintiéndose estimulados y efectivos.

Por otro lado, está lo que se ha dado en llamar la *tercera edad*, con la posibilidad de entregar la experiencia de una vida y sentirse útil en esa entrega. La sociedad, a veces, no creando las oportunidades, y los valores culturales, otras veces, descalificando lo que ya no sirve al aparato productivo, se encarga de frustrar esa posibilidad. (En ese sentido, siempre impactará una aguda observación que hiciera Jung a propósito de la vejez: en la cultura oriental -nos dice- al final del camino está el viejo sabio; en la cultura

occidental, está el viejo decrepito). Programas especiales de participación comunitaria con los viejos -como los hay en Barcelona, por ejemplo- suelen confirmar aquello que la realización personal es una meta a alcanzar y nunca una meta alcanzada.

No sólo los aportes de bienes culturales que puede ofrecer una sociedad dada a los individuos que allí se forman; tampoco basta que el sujeto desarrolle las necesidades y motivaciones para querer asimilarlos. También se requiere un cerebro sano que permita ir tejiendo las conexiones nerviosas que van a constituir el sustrato material de las capacidades adquiridas, sustrato material que, justamente, se forma en, y por, el proceso de adquisición de esas capacidades.

El estudio de las condiciones óptimas que aseguran el acceso al patrimonio cultural, lleva entonces a revisar también los factores que de alguna manera intervienen en la variable “cerebro sano”.

Anomalías hereditarias.- Tomando de nuevo como punto de referencia el retardo mental (que no agota, ni con mucho, la problemática del desarrollo personal), citamos las cifras que entrega la Asociación Americana de Psiquiatría: el retardo mental afecta al 1% de la población; un 25% obedece a causas biológicas conocidas (alteraciones genéticas y metabólicas); un 75% aparece sin factores biológicos involucrados (forma “familiar-cultural” de retraso mental, descrita por la Asociación Americana de Deficiencia Mental), las clases de bajo nivel socio-económico están sobre-representadas en estos casos, en los que se supone juega un papel preponderante la desnutrición y la deprivación cultural.

En aquellos países con cifras de retraso mental muy superiores –y donde justamente la desnutrición y la deprivación cultural pueden alcanzar niveles inusitados- cabe esperar que la proporción de casos de etiología genética sea sustancialmente menor.

Situación de salud.- La herencia biológica significa lo epigenético, lo que está actuando ya desde antes de la fecundación. La mayoría de las noxas que actúan sobre el cerebro lo harán a partir del huevo fecundado, observándose algunas edades -especialmente durante la gestación y los dos primeros años de vida- que son particularmente vulnerables a ciertos agentes patógenos (distintos según la edad). Muchos de estos daños son susceptibles de ser prevenidos o corregidos, en mayor o menor medida, con alguna atención médica oportuna y de buena calidad. Se puede ver, entonces, la especial relevancia

que cobran el control del embarazo, la atención del parto y los cuidados médicos que reciban el recién nacido y el niño en sus primeros años.

En un sentido más amplio, la situación de salud de una población, sus cifras de morbi-mortalidad, la estructura de factores patogénicos que condiciona al binomio salud-enfermedad y la distribución de los recursos destinados a satisfacer las necesidades de salud, es uno de los componentes básicos con que se puede medir la calidad de vida que ha alcanzado esa población y, en ese sentido, un indicador indirecto de cómo se están satisfaciendo otras necesidades. Ahora bien, esas cifras globales, cuando se presentan como “promedios nacionales”, no muestran sino más bien ocultan la verdadera realidad. En cambio, si se las desagrega en función de diferenciales socio-económicas -como lo ha hecho *Behm* con las tasas de mortalidad en América Latina- delatan claramente sus raíces estructurales: las curvas de distribución de mortalidad a diferentes edades, así también como los factores que las condicionan, las diferentes patologías observadas, la calidad y cantidad de los recursos médicos disponibles, etc., exhiben grandes variaciones en relación con los niveles de ingreso u otras variables por el estilo. En ese mismo sentido, el clásico trabajo de los norteamericanos *Hollingshead* y *Redlich* sobre “Enfermedad mental y clase social” -algo tangencial a nuestro tema- ha mostrado las muchas vinculaciones que las ligan; la prevalencia de los desórdenes mentales, y también el tipo de patología, los factores sociales y psicodinámicos involucrados en su patogenia, la calidad y costo del tratamiento, las actitudes del médico hacia el paciente, son todos factores significativamente correlacionados con la posición del individuo en la estructura de clase.

Nutrición.- En las últimas décadas se ha venido prestando creciente atención a las posibles relaciones entre desnutrición y retardo mental. La relación no parece simple. Un simposium sobre el tema, celebrado en Suecia en 1973, concluye que no está probado que la malnutrición, por lo menos en sus formas más comunes de desnutrición leve y moderada, sea causa de deficiencia en el desarrollo mental y hace ver la necesidad de considerar también la intervención de otros factores concomitantes -privación cultural, infecciones recurrentes, etc.-. El estado actual de la investigación presenta puntos de mucho interés para los propósitos de este ensayo. En forma muy resumida:

1.- Alteraciones en el desarrollo morfológico del sistema nervioso central (SNC). En animales de experimentación las carencias nutritivas pueden afectar irreversiblemente al crecimiento y la maduración del cerebro. En ni-

ños, la intensidad del daño va a depender del grado de severidad de la desnutrición, de su duración, del tipo de nutriente en déficit y, en forma muy especial, la edad de su iniciación: entre el tercer trimestre de gestación y los 24 meses de vida, y en correspondencia con el período de “crecimiento celular rápido” del SNC, éste ofrece la máxima vulnerabilidad a las carencias nutricionales -*Celedón*-. La desnutrición severa a esa edad, junto con reducir el número de células cerebrales, produce cambios histológicos en el número, diámetro y longitud de las fibras nerviosas (dendríticas y axonales), de las que depende la mayor o menor riqueza de las conexiones inter-neuronales, base material -como ya se ha visto- de las funciones superiores del SNC.

2.- Cambios psicológicos. En el niño, ya la desnutrición moderada se traduce en apatía, irritabilidad, somnolencia, menor curiosidad; al mejorar la dieta, mejora también la interacción con la familia, la que le dedicará ahora más cuidados con el consiguiente aumento de la estimulación verbal y de los contactos emocionales.

Una revisión de diez trabajos extranjeros -*Colombo et al*- enfocados a escolares que habían presentado desnutrición severa en algún momento de los primeros cuatro años de vida, muestran tanto al coeficiente de desarrollo psicomotor como al cociente intelectual por debajo de lo correspondiente a su edad o a grupos controles (especialmente se ve un retraso del lenguaje y, en los niños mayores, de las habilidades que requieren algún grado de abstracción).

3.- Reversibilidad. En animales de experimentación -y este parece ser también el caso en los humanos- la reversibilidad del daño producido por la desnutrición va a depender principalmente de la edad en que ésta se inicia: cuanto más alejada del período de máxima vulnerabilidad, mayores son las posibilidades de recuperación. La capacidad de recuperación del niño es claramente mayor que en los animales, algo que podría explicarse por la gran plasticidad y la enorme reserva funcional del cerebro humano. Desde los trabajos de Skeel en 1938 se ha visto que la reversibilidad del daño no es asunto sólo de una mejor dieta sino que también del “enriquecimiento ambiental”: los programas de rehabilitación (del tipo Head Start y otros similares) para niños con privación múltiple, son un buen ejemplo de ello (citado por *Montenegro*). En sentido inverso, pero apoyando lo mismo, *Birch* y *Gussow* al estudiar las relaciones entre la mala salud y el fracaso escolar, hacen ver que mejorando la cantidad y la calidad de los estímulos pedagógicos, si no se corrigen las desventajas biológicas concomitantes -entre ellas, la desnutrición- no se observarán progresos significativos en el rendimiento escolar.

4.- Interacción con otros factores. La desnutrición infantil, una forma de privación, está asociada la mayoría de las veces con otras privaciones: insufi-

ciente y deficiente estimulación afectiva, verbal, sensorial, motora, social, etc., cuadro que caracteriza a una buena parte de los que viven en condiciones de extrema pobreza. Richardson, en Jamaica, encontró que un menor desarrollo intelectual estaba correlacionado en forma más significativa con factores derivados del ambiente social (nivel de ingresos, cantidad de estimulación, pautas de crianza) que con los indicadores de desnutrición aguda o crónica (%peso/talla y %talla/edad, respectivamente). Cravioto y De Licardie, en México, vieron que un bajo coeficiente intelectual en niños desnutridos está asociado más a variables microambientales (conducta materna, cantidad y calidad de la estimulación verbal, afectiva y social dentro del hogar) que a factores macroambientales (característica de la vivienda, estructura familiar, nivel de escolaridad de los padres) -trabajos citados por Colombo-.

Como conclusión: se habría alcanzado una mayor coincidencia en cuanto que la desnutrición infantil, especialmente si es precoz (fines del embarazo y primeros dos años de vida), de evolución arrastrada y severa, puede determinar algún grado de retraso mental, tanto más probable si se asocia con otros factores de deprivación.

Las condiciones reales de vida dentro de las cuales se está formando el sujeto, decidirán, en gran medida, el ritmo y el grado de desarrollo que alcancen en él capacidades muy específicas del hombre. Detrás de esas condiciones de vida se esconden las oportunidades -muchas o pocas, buenas o malas- que ese sujeto disponga para tomar contacto con los variados bienes culturales que puede ofrecer su sociedad, para desarrollar las motivaciones, actitudes y sentimientos que lo impulsen a seguir creciendo, como también para procurarse un buen funcionamiento cerebral.

Vistas así, como factores condicionantes del acceso al patrimonio cultural, las oportunidades nunca actuarán aisladamente, por separado, sino que se combinarán en distintas formas y proporciones en un interjuego muy complicado cuyo resultado final podrá ser a favor o en contra del desarrollo personal. En ese sentido es dable hablar de “constelaciones de oportunidades”, no una suma (un mismo factor, al ser aislado, ya no es el mismo), ni una estructura (dada la enorme heterogeneidad de sus componentes). Los diversos factores que constituyen esas constelaciones, facilitando u obstaculizando de distinta manera la oferta de bienes culturales, la preparación psicológica o la preparación fisiológica necesaria para acceder al patrimonio cultural, podrán mostrar al final una cierta proyección: la “tendencia más probable”, sea al crecimiento o al estancamiento personal.

Distintas condiciones concretas de vida tendrán distintas constelaciones.

El próximo capítulo se propone visualizar qué constelación de factores se dan en las distintas clases sociales de un país subdesarrollado –Chile- con especial referencia a la clase proletaria.

CAPITULO IV

El desarrollo personal en el subdesarrollo: el caso chileno

En su conocida re-elaboración del concepto de anomia, *Merton* analiza los factores que condicionan una vida personal socialmente exitosa. Desde una perspectiva y una intencionalidad muy distintas a las de este ensayo, el esquema propuesto por Merton: metas prestigiadas por una sociedad dada, vías legitimadas para alcanzar las metas prestigiadas, estructura de oportunidades que ofrece esa misma sociedad para acceder a las vías legitimadas, etc., tiene el mérito de mostrar el papel que juega la ubicación de clase social en el reparto de las oportunidades.

Aquí nos interesa explorar el desarrollo personal desde el punto de vista del acceso al patrimonio cultural, acceso dado por distintos factores que condicionan, por un lado, la oferta de bienes culturales y, por otro, la formación de las premisas psicológicas y fisiológicas que hacen posible su apropiación, enfocando la atención en la forma y el grado como se distribuye ese acceso en los diferentes grupos de un país -Chile- con estratificación social y sub-desarrollado.

Para estos efectos se procedió a revisar las investigaciones y los estudios que se han hecho en el país sobre los diversos factores condicionantes analizados en el capítulo anterior. La imposibilidad para el autor de consultar toda la abundante literatura que se ha acumulado al respecto, llevó a orientar las lecturas hacia los trabajos que prometieran ser los más pertinentes, para lo cual se contó con la amistosa ayuda de expertos en las distintas materias tratadas; la selección, y algunas imperdonables omisiones, siguen siendo responsabilidad del autor*.

Dada la heterogeneidad del material estudiado, la definición de “clase social” no tiene una delimitación rigurosa. En la parte expositiva están seña-

* *Puede ser éste el lugar exacto para hacer público nuestro reconocimiento a quienes, en conversaciones informales o con indicaciones muy precisas, nos orientan en la pesquisa bibliográfica de algunos temas especializados: Haydée López, Mariano Requena, Carlos Yurac (salud pública, atención materno-infantil, nutrición), Elisa Neumann, Patricio Contreras (educación); Sergio González (vivienda); Andras Uthoff (trabajo); Juanita Kowalskis (grupo familiar, retraso mental); Luis Weinstein, Domingo Asún (adolescentes).*

lados los distintos grupos de población que investiga cada autor; en los comentarios, cuando se hable de “clase trabajadora” o algo equivalente, debe entenderse, en un sentido amplio, al conjunto de capas y grupos sociales no propietarios de medios de producción. La revisión abarca el pasado reciente, en particular los últimos dos o tres decenios hasta septiembre de 1973. La fijación de la fecha de término requiere una explicación adicional.

El interés de este capítulo está puesto en el desarrollo personal de los chilenos y la desigualdad de ese desarrollo; más concretamente, en el acceso al patrimonio cultural y la distribución social de ese acceso. Más allá de los avances y retrocesos transitorios en el camino de una mayor igualdad, interesará, por supuesto, lo característico del desarrollo personal en Chile, lo que muestran sus tendencias generales en un amplio período histórico. La trágica experiencia política que vive el país desde 1973 ha dislocado y revertido tan grandemente las tendencias que venían prevaleciendo en Chile en los últimos decenios, que cualquier inclusión de las cifras actuales podría llamar a engaño sobre nuestra realidad más propia.

Por lo que tienen de ruptura y distorsión, parecería justificado ver estos años recientes como un “cuerpo extraño” incrustado en la historia social de Chile, un momento aberrante que niega las raíces permanentes que nutre esa historia. Pero los procesos sociales no saben de cuerpos extraños. Bien mirado, el sector político ultra-conservador que hoy día gobierna era también una parte del proceso de cambios sociales que se venía dando en Chile en el último tiempo, la parte que se oponía a esos cambios -y ahora los revierte- porque veía amenazados sus privilegios de clase. Siendo una distorsión, el régimen de excepción que se ha instalado en Chile es también una confirmación de sus contradicciones estructurales, de la existencia de intereses antagónicos, y de cómo juega la ubicación de clase en la distribución del patrimonio cultural. Por este doble carácter, de falsear y, al mismo tiempo, confirmar nuestra realidad social, no se incorporarán en este capítulo los datos que describen la situación actual y sí serán considerados más adelante cuando se discuta la interpretación política de esa realidad.

Situación de salud.- Los países pobres presentan una estructura de morbi-mortalidad diferente que los países ricos. Las menores expectativas de vida (y especialmente la diferencia de varios años entre la expectativa al nacer, comparada con la del primer año -que en los países ricos es sólo de algunos meses-), la edad en que desaparece el 50% de los nacidos vivos (antes de los 40 años en unos y después de los 60 en otros), las tasas de mortalidad a diferentes edades y las causas más frecuentes de enfermedad

(con predominio en los primeros de enfermedades transmisibles, endémicas y carenciales), configuran lo que se ha llamado la “patología del sub-desarrollo”, expresiva, a su vez, de las condiciones de miseria y de ignorancia en que viven sus pobladores (*Sonis*).

Pero la sola pobreza no explica todo el problema. En una sociedad de clases, y habiendo una escasez de bienes y servicios, éstos tendrán una distribución de clase social. La patología del sub-desarrollo aqueja sólo a una parte -mayoritaria, por cierto- de las sociedades subdesarrolladas; la otra parte vive, enferma y muere al modo como ocurre en los países desarrollados.

En los últimos decenios - hasta 1973- Chile había exhibido índices de morbi-mortalidad y de atención en salud bastante mejores que otros países con niveles comparables de sub-desarrollo económico, fenómeno al cual no era ajena la orientación social que se la había dado a la práctica y a los estudios de las diferentes carreras del área sanitaria y que culminara con la creación, en 1952, del Servicio Nacional de Salud (SNS). Especialmente notorio fue el progreso en el estado de salud de la población observado entre 1964-1973, en relación con las políticas sanitarias de los dos gobiernos de esa época. Algunas cifras: entre 1964 y 1973 la mortalidad infantil (menores de 1 año por cada mil nacidos vivos) baja de 102.9 a 65.1; la mortalidad de los niños entre 1-4 años baja de 7 a 2.5 (por mil); la materna de 28 a 13 (por diez mil hijos nacidos vivos). La atención de partos sin auxilio profesional descendió del 27 al 15%. La distribución de leche (SNS), entre 1965 y 1972, subió para los lactantes de 6.187 a 6.654 (toneladas), para los preescolares de 3.909 a 9.497 y para las embarazadas de 992 a 1.773, elevándose el número de mujeres beneficiadas del 38 al 57% -de Kadt, Livingstone y Raczynski¹-.

Con todo, en Chile, y pese a los esfuerzos por igualar las oportunidades de acceso a una medicina de buena calidad, la probabilidad de enfermar, de morir y, en menor grado, de recibir atención médica, siguieron teniendo una distribución de clase social -Behm y Correa²-.

La situación de salud, ya se dijo, uno de los componentes de la “calidad de vida” de una población, pasa a ser, por lo mismo, uno de los indicadores del marco ambiental en el que se están desarrollando sus miembros; las desigualdades en la distribución del estado de salud hablarán también de desigualdades en las oportunidades para el desarrollo personal. Parece importante, entonces, mostrar algunas de esas diferencias.

1.- *Expectativas de vida*. Hubiésemos querido mostrar cifras sobre las expectativas de vida al nacer en diferentes grupos sociales, definidos según su nivel de ingreso o su actividad ocupacional. No encontramos datos al respecto. La única información, indirecta, es la que correlaciona expectativas de

vida al nacer con nivel de instrucción (1969-1970): en la población sin instrucción es de 40.5; en la población con instrucción secundaria o superior es de 71 a 72 años -F. De la Fuente³-.

2.- *Probabilidad de morir antes de los 2 años.* En 1965-1966, las probabilidades de morir antes de los dos años, por cada mil nacidos vivos, era para el total del país, igual a 91 -Behm y Correa- (en Suecia, en la misma fecha, era igual a 16 por mil). Los autores subdividieron la muestra en 5 estratos según probabilidad de morir; el estrato con probabilidad más baja (52 por mil) corresponde a hijos de mujeres con mayor escolaridad (7 años y más), residente en el sector urbano de las grandes ciudades (Santiago, Valparaíso); el estrato con más alta probabilidad (134 por mil) corresponde a mujeres sin educación (en cualquiera región del país, urbano o rural) y también a mujeres con menos de 3 años de educación residentes en el sur del país. Los autores señalan que el último grupo de mujeres -pertenecientes mayoritariamente al sector obrero y campesino- incluye el 30% de las mujeres en edad fértil, al 40% de los nacimientos vivos y el 50% de las muertes de niños menores de 2 años.

3.- *Mortalidad infantil.* La tasa de mortalidad antes del año muestra mucho mejor su relación con los factores socio-económicos cuando se descompone en mortalidad del recién nacido (primera a cuarta semana) y mortalidad tardía (quinta a quincuagésima segunda semana). En la primera juegan especialmente factores obstétricos y malformaciones congénitas; en la segunda, condiciones sanitarias de la vivienda, nivel educacional de los padres y algunas enfermedades evitables: desnutrición, diarreas, infecciones respiratorias. La distinta índole de la patología involucrada explica el hecho que en los países ricos la tasa de mortalidad tardía suele ser menor que la mitad de la mortalidad del recién nacido, cifras que se invierten en los países pobres.

Algunos trabajos chilenos al respecto:

Behm y Correa (op. cit.) al comparar cifras de mortalidad infantil (1972) entre Chile y Suecia, señalan que en nuestro país es 6.5 veces más alta, pero mientras la diferencia de la mortalidad del recién nacido es sólo 3.2 veces mayor, la mortalidad tardía chilena es 19.8 veces más alta que la sueca.

Con datos de la "Investigación de Mortalidad de la Niñez" (1969-1973), A. Legarreta⁴ muestra que en Santiago las tasas de mortalidad del recién nacido y tardía (por mil nacidos vivos) son prácticamente iguales: 27.2 y 27.7 respectivamente; en cambio, en las comunas rurales (Tiltil, Lampa, Quilicura), la segunda duplica a la primera: 19.8 versus 38.5.

Dentro de Santiago, Boccardo Corey⁵, comparando 2 grupos de comunas (1968-1972), uno "pobre" (Conchalí, San Miguel) y otro "rico" (Providencia,

Las Condes) encontraron que la mortalidad del recién nacido era algo superior en el primer grupo: 22.6 versus 17.9 por mil; en cambio, la mortalidad infantil tardía era prácticamente tres veces más alta: 33.2 versus 11.9.

E. Taucher -citada por Behm⁸- estudia las cifras de mortalidad infantil en hijos de obreros y en hijos de empleados. En los primeros es algo mayor que el doble (66.9 por mil versus 29.8 por mil); descomponiendo la tasa en las dos sub-edades, encuentra que la mortalidad del recién nacido en los hijos de obreros era bastante menor que el doble (25.6 por mil versus 16.8 por mil) pero que la mortalidad tardía era más del triple (41.2 por mil versus 12.9 por mil) de la cifra observada en hijos de empleados.

4.- *Morbilidad y calidad del medio ambiente.* Boccardo y Corey (op. cit.) encontraron en los dos grupos de comunas estudiados por ellos, grandes diferencias en las tasas de morbilidad de aquellas enfermedades infecciosas que están, directa o indirectamente, relacionadas con la calidad ambiental básica. En las comunas pobres la poliomelitis es 7 veces más frecuente que en las comunas ricas; la difteria, 5 veces; sarampión, más del triple; tifoidea, el triple; escarlatina, más del doble; coqueluche, casi el doble (1968-1972).

5.- *Atención en salud.* Behm y Correa (op. cit.), al correlacionar los 5 estratos según probabilidades de morir antes de los 2 años con algunos indicadores de atención en salud (partos en el hogar y niños muertos sin atención médica), vieron que los sectores con mayores probabilidades de morir son los que reciben menos atención médica (1970).

Resultados coincidentes encontraron Livingstone y Reczynski⁶ cuando analizaron los recursos y acciones médicas destinados a la atención del pre-escolar en las 55 áreas del SNS (1970): un tercio de la población de esa edad vive en áreas donde los riesgos de enfermedad o muerte son muy superiores al promedio nacional y donde al mismo tiempo el número de atenciones pediátricas per cápita está por debajo del promedio nacional.

En una línea de trabajo similar, de Kadt, Livingstone y Raczynski (op. cit.) agruparon las 25 provincias chilenas en 4 categorías según las tasas de mortalidad infantil encontradas en 1965-1966. En 1973, si bien las tasas se habían reducido significativamente en los 4 grupos, no se vio una tendencia a acortar las distancias entre las provincias más pobres con respecto a las más ricas, aunque sí se vio una cierta tendencia a la igualdad en cuanto a recursos y acciones de salud.

Consumo de alimentos y nutrición.- Chile es un país crónicamente sub-alimentado. Variados datos empíricos así lo confirman. La mortalidad infantil en la edad pre-escolar (1-4 años), un indicador confiable del estado nutritivo de

una población -Sonis, ya citado- muestra cifras 5 a 6 veces más altas que en los países desarrollados: en 1966, en nuestro país alcanzaba a 4.8 por mil, cifra que se puede comparar con el 1 por mil de EE.UU. en 1964 -Monckeberg⁷-; en 1972, mientras en Chile llegaba al 2.9 por mil, en Suecia no subía de 0.5 por mil -Behm²-. El consumo de proteínas animales -Monckeberg⁷-, en 1966, correspondía a un poco más del 40% del consumo observado en EE.UU. (28 gr. por día y 66 gr., respectivamente). Cortázar⁹, apoyándose en datos de la “Encuesta nacional de presupuestos familiares” (EPF), realizada por la Dirección de Estadística y Censos en 1968-1969, concluye que la mitad de los hogares chilenos (exactamente, el 47.6%) consumen menos calorías que el mínimo requerido según las normas internacionales (FAO-OMS, 1973). Monckeberg⁷, al revisar encuestas del decenio anterior a 1967, hace ver que la sub-alimentación afecta en forma especial a los niños: un 20-30% de los lactantes sufre algún grado de desnutrición, cifra que se eleva a un 60% en la edad escolar.

Para los propósitos de este ensayo, hemos creído de interés relacionar esos “promedios nacionales” con algunos aspectos particulares de la situación alimentaria chilena.

1.- *Disponibilidad de alimentos.*- Solimano y Monckeberg¹⁰ muestran que entre 1965 y 1972 (con la sola excepción de 1970) la disponibilidad diaria de calorías por habitante, en Chile, era muy similar a las recomendaciones de la FAO-OMS (2.362 calorías como requerimiento promedio de toda la población). Los mismos autores hacen ver que, por tratarse de requerimientos mínimos, cualquier desigualdad en la distribución llevará necesariamente a que aparezcan sectores subalimentados.

2.- *Distribución de los alimentos.*- Cortázar, en el análisis ya citado de la EPF de 8.000 hogares a lo largo de todo Chile, muestra que el consumo deficitario de calorías, de proteínas totales y especialmente de proteínas animales, es más acentuado en la población rural (63%), entre los obreros (56%) y trabajadores por cuenta propia (47%). En una proporción importante de la población chilena -reclutada en esos mismos sectores sociales-, el consumo diario de calorías (17%) y el de proteínas animales (23.9%) no alcanza a cubrir ni siquiera el 60% de los requerimientos mínimos recomendados por las normas internacionales.

Barja y cols. (citados por Solimano y Monckeberg), en una sub-muestra (738 familias) de diferentes estratos socio-económicos de la misma EPF estudiada por Cortázar, encontraron grandes diferencias en el consumo de distintos productos alimenticios. Comparando el estrato inferior con el superior, el consumo promedio por persona por mes en algunos productos era el siguiente: lácteos = 1.2 kg. versus 16 kg; cárneos = 1 kg. versus 5.6 kg; aceites y

grasas = 0.6 L. versus 1.3 L.; también hay claras diferencias en el consumo de huevos, frutas y verduras. No hay diferencia (o es poca) en cereales, leguminosas, papas y azúcar.

3.- *Gasto en alimentación.*- Barja y cols. (op. cit.) muestran que si bien los estratos más pobres gastan en alimentación más del doble que los estratos más ricos (54% del presupuesto familiar versus 24%), su gasto diario real es menos de la cuarta parte que el de éstos (\$1.85 versus \$7.90 -en pesos de 1969-).

4.- *Desnutrición materna.*- Por vía placentaria pasan los alimentos de la madre al feto; a veces pasa, también, el hambre. Monckeberg (op. cit.) hace ver que en Chile casi el 15% de los niños que nacen tienen un peso inferior a los 2.500 gr. Sólo un 4% son prematuros verdaderos (parto antes de tiempo); el resto, más del 10%, se debe a desnutrición intrauterina.

Estudios de Anil y cols. -citados por Monckeberg- muestran graves carencias nutritivas en 450 mujeres embarazadas de bajo nivel socio-económico; su dieta promedio, comparada con las recomendaciones del National Research Council, presentaba un déficit en calorías de 33%, en proteínas totales de 33%, calcio: 50%, fierro: 50%, vit. A: 40%, riboflavina: 30% y niacina: 50%. En 250 madres-nodrizas se encontraron estas mismas carencias, aunque algo menos acusadas.

5.- *Indicadores de desnutrición infantil crónica.*- Monckeberg (op. cit.): estudios hechos en una zona rural (Curicó, 1966) señalan que al nacer y hasta los 6 meses de edad, los niños mostraban cifras de peso y estatura comparables a los patrones internacionales de referencia (escala de Iowa); a partir de esa edad la desnutrición crónica va determinando un menor crecimiento ponderal que a los 7 años ya alcanza a un déficit promedio de 5 kg. y 10 cm. respectivamente.

Patri (en Solimano y Monckeberg): en el área norte de Santiago (1973), al comparar estratos pobres y ricos encuentra que al año de edad los niños varones del nivel socio-económico inferior tienen 1.4 kg. y 3 cm. menos que los del NSE superior; a los 5 años la diferencia es de 3 kg. y 9 cm. y al final del período escolar ya era de 9 kg. y más de 10 cm.

6.- *Factores asociados a desnutrición infantil.*- Avendaño (en Solimano y Monckeberg), en un estudio del área norte de Santiago (1968-1969) vio que las familias con niños desnutridos tenían un “perfil” distinto que las otras familias: ingresos promedio un 40% más bajo; tasa de analfabetismo de la madre 3 veces mayor; una clara tendencia a consultar a “meicas” y no a médicos; una frecuencia mucho más alta de “hijo no deseado” (50% de casos versus 10%); padres que en un 74% exhibían más de un exceso alcohólico a la semana (42% en los otros padres).

7.- *Desnutrición y desarrollo intelectual.*- El daño que puede producir la desnutrición sobre el SNC -ya se dijo- va a depender de su gravedad, duración y especialmente de la edad de inicio (tanto más cuanto más se acerque al período de “crecimiento celular rápido” del cerebro: último trimestre de gestación y primeros dos años de vida).

En Chile, la desnutrición materna y el destete precoz no compensado con una alimentación extramaterna suficiente, son causas frecuentes de desnutrición crónica, más o menos graves y que afecta, justamente, ese período de mayor vulnerabilidad del SNC. La repercusión negativa que ese daño cerebral tenga sobre el desarrollo psíquico del niño va a ser tanto más probable, más intensa y menos reversible cuanto más se asocie la carencia nutritiva con otras formas de carencia: es el caso, también frecuente, de la desnutrición infantil chilena.

Solimano y Monckeberg -ya citados- resumen una investigación realizada en la población preescolar atendida en un hospital de Santiago (1968), la que fue clasificada en 3 grupos: A (buen nivel socio-económico y nutricional); B (bajo nivel socio-económico y buen estado nutricional); C (bajo nivel socio-económico y al estado nutricional). El desarrollo intelectual (medido con el test de Gesell) mostró normalidad en el 97% del grupo A, 95% grupo B y sólo 51% del grupo C.

Monckeberg (op. cit.) estudió la correlación entre capacidad intelectual y consumo de proteínas animales en pre-escolares de poblaciones marginales (1972): cuando el consumo sube de los tramos 0-5 (gramos por día); 5.1-10; 10.1-15 y 15.1-20, la proporción de deficientes intelectuales (test de Gesell) baja en forma significativa: 60-40-25 y 10%, respectivamente.

Educación.- Desde los comienzos de la República, el sistema educacional chileno se ha preocupado por ampliar la cobertura a la mayoría de la población. Iván Núñez¹¹, en su estudio sobre el desarrollo de la educación chilena de 1842 a 1973, hace ver, ya a mediados del siglo pasado, el interés de la clase gobernante por dar instrucción al pueblo y combatir la ignorancia, como una manera de alejarlo de los vicios y quizás, también, de las ideas anarquistas. Pero el sistema, si bien no buscaba ser discriminatorio en el acceso, sí lo era en el tipo y calidad de formación que entregaba. Núñez describe una educación claramente segmentada en dos canales: uno, para el sector minoritario, orientado a la formación científico-humanista y que permitía el acceso a la universidad, y otro, para el sector mayoritario, orientado a la formación técnica y sin posibilidades de acceder a los estudios superiores.

En las últimas décadas, hasta 1973, la tendencia general ha sido, con mayor o menor énfasis, buscar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso, sino también una igualación de la calidad de enseñanza impartida, tendencia que en gran medida es obra de la visión y tenacidad de las luchas del propio magisterio. Algunas cifras ayudarán a verificar el progreso alcanzado.

1.- *Alfabetización*.- De 1940 a 1960 la tasa de analfabetos baja de 26.5% a 16.9%; en 1970 ya es inferior al 10%. En las cifras actuales juega todavía un factor de arrastre que está sobredimensionando el problema; si se desagrega la tasa global en diferentes grupos de edad, se verá que las cifras son mucho más bajas en los grupos más jóvenes: 19.8% para los mayores de 50 años y sólo 3% entre los 15-19 años.

2.- *Matriculación*.- (porcentaje de la población en edad escolar que llega al sistema educativo formal). Aunque las cifras no son enteramente comparables (los márgenes de la “edad escolar” no son iguales en todos los períodos), la tendencia a la ampliación de la cobertura es irrefutable = 1942: 5%; 1852: 11%; 1887: 20%; 1908: 40% (1920: Ley de Instrucción Primaria obligatoria); 1940: 40.3%; 1956: 56.2%; 1961: 83.6%; 1970: 96.8%; 1973: 100% (Iván Núñez op. cit.).

3.- *Instrucción*.- (años de estudios aprobados). En la población de 15 años y más*:

	1940	1952	1960	1970
Ningún año estudio aprobado	28.1	20.5	16.9	9.8
Algún año enseñanza prim. aprob.	56.9	55.4	54.8	50.3
Algún año enseñanza secund. aprob.	11.4	16.5	23.9	26.1
Algún año enseñanza univ. aprob.	1.6	2.1	1.8	3.6
Otros estudios y sin información	2	5.5	2.6	10.2

* Se usó la misma nomenclatura que había antes de la Reforma 1967 -L. F. Lira¹²-

A pesar de todo el avance que estas cifras demuestran, resulta impactante el hecho que, todavía en 1970, el 60% de la población chilena no tenga ningún año de enseñanza secundaria aprobado. Las políticas educacionales de los dos últimos gobiernos antes de 1973, que de una manera explícita aspiraban a igualar la calidad de la enseñanza, no alcanzaron a corregir las insuficiencias y deficiencias observadas en muchos sectores urbano-populares y rurales. Si bien muchas discriminaciones en cuanto a cantidad y calidad de educación -que afectaban especialmente a la mujer y a los sectores populares- se han ido eliminando, la desigualdad social sigue mostrándose

en los dos problemas más graves que aquejan a la educación chilena: la deserción escolar temprana y la repitencia en el primer año básico.

Deserción escolar temprana. No obstante la política de “asistencialidad” a los niños con menos recursos económicos (en 1929 se forma la Junta de Auxilio a nivel municipal, y en 1964 la Junta Nacional de Ayuda Escolar y Becas), la población escolar que no completa el ciclo básico muestra una clara distribución de clase social.

Schiefelbein y Farrell¹³, en un estudio de seguimiento de 3.500 alumnos, vieron que quienes llegaban al 8° básico -1970- exhibían una marcada estratificación socio-económica: sólo el 10% de los hijos de obreros no calificados versus el 100% de hijos de gerentes y directores de empresas.

Los mismos autores han diseñado un “índice de selectividad” que permite visualizar cuántas veces un sector ocupacional está representado en un nivel de escolaridad dado (un cociente de 1 indica que ese grupo ocupacional tiene una presencia escolar que corresponde a su verdadera magnitud en el total de la población económicamente activa). Agrupando las diferentes ocupaciones en 4 categorías se puede ver que el Grupo I (profesionales, propietarios grandes empresas y altos ejecutivos) estaban representados en el 8° año básico 3.11 veces; en cambio, el Grupo IV (obreros no calificados, campesinos y personal de servicios), sólo 0.57 veces. (Cabe sí señalar que en 1929 esas cifras eran de 8.43 y 0.28 respectivamente). Los autores han estudiado la importancia relativa de tres factores que pueden estar asociados con la deserción escolar: nivel socio-económico –factores escolares propiamente tales- características del grupo de pares, y encontraron que, a nivel de ciclo básico, la deserción está correlacionada principalmente con los indicadores socio-económicos: educación de los padres del alumno, aspiraciones educacionales del alumno, escala de consumo familiar, prestigio ocupacional del padre, visitas de gente “educada” a la casa, etc.

Schiefelbein y Grossi¹⁴ estudiaron también la deserción escolar a nivel de enseñanza media: la misma cohorte que en 1970 había alcanzado a 8° básico se sigue hasta 1974. El 100% de hijos de padres con educación universitaria termina el 4° medio y también lo hace el 32% de hijos de padres con educación secundaria, el 12% de hijos de padres con educación primaria y el 3% de hijos de analfabetos.

El índice de selectividad para el último año de enseñanza secundaria (1974), en los mismos grupos ocupacionales I y IV vistos anteriormente, fue igual a 3.91 y 0.40, respectivamente. (En 1929: 27.29 versus 0.05).

En la deserción escolar del ciclo secundario, además del bajo nivel socio-económico juegan otras variables: excelencia pedagógica de la escuela,

rendimiento alcanzado en 8° básico, disponibilidad de textos de estudio y especialmente el nivel de aspiraciones educacionales, muy ligado al “ambiente valórico de la familia” y a los “estímulos directos de los padres” -motivaciones y ayuda que reciban los niños en su trabajo escolar-.

Desde otro ángulo, investigando los factores de movilidad social (1970), Raczynski¹⁵ encuentra que en los estratos “altos” cerca de un 90% tienen 10 o más años de escolaridad, mientras que los estratos “bajos” lo consiguen sólo un 10% (y en comunas rurales, un 2%). Cuanto más bajo el nivel ocupacional, más parecido el nivel educativo de una generación a otra: con 3 o menos años de escolaridad de los padres hay un 83% de probabilidades que el hijo no sobreviva más allá del 3° básico, una barrera en la que parecen combinarse factores económicos y socio-culturales.

Repitencia. La tasa de repetición en primer año básico, si bien ha ido bajando progresivamente, sigue siendo altísima; la última cifra disponible en 1977, es de 23%. La tasa supera con creces las cifras de deficiencia mental encontradas en esa misma población escolar, por lo que se presume la participación de otros factores: currícula poco flexibles a las diferencias de velocidad en el aprendizaje, falta de textos, no asistencia a educación pre-básica – Schiefelbein y Grossi, ya citados-.

Luis Moya y cols¹⁶, en una investigación iniciada en 1974, informa de diferencias en la repitencia de escuelas fiscales (EF) y colegios particulares (CP), concurridos por sectores de distintos niveles socio-económicos. Un 95% de los alumnos de CP habían asistido a jardines infantiles, contra un 30% de los alumnos de EF. La investigación mostró que los alumnos de EF no estaban capacitados para iniciar el primer año básico en un 13%, contra el 8% de los alumnos de CP. Más que diferencias en la edad mental (medida con el test de Goodenough), los alumnos de EF mostraron un atraso en la madurez de algunas funciones básicas especialmente relacionadas con lenguaje (capacidad para iniciar el aprendizaje de lectura, escritura y aritmética -medidos con el Metropolitan Reading Test, adaptado para Chile- y con el desarrollo perceptivo grafomotor (test de Bender). El nivel socio-económico de los padres no aparece correlacionado con el fracaso o éxito al final del primer año. Una vez más se hace ver la necesidad de currícula más flexibles, adecuados al nivel de desarrollo psíquico de cada alumno y a su ritmo personal de aprendizaje.

Un intento de solución a este problema ha sido la extensión de la cobertura de la educación parvularia. Según datos del Dpto. de Estadísticas y Censo de Celade¹⁷, en 1970, menos del 5% del total de párvulos (menores de 6 años) recibían algún tipo de atención institucional (el Ministerio de Educación a cargo de los cursos de transición -entre 5 y 6 años- y los menores de 5

años atendidos principalmente por centros privados donde, por lo general, quedaban excluidos los niños de bajo nivel socio-económico). En Abril de 1970 se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles. En un marco de medidas de asistencialidad que beneficiaban a los grupos de menores recursos, se propuso un plan de atención integral (educativo, médico-dental, alimentario) que miraba no sólo al desarrollo intelectual sino también las necesidades motoras, efectivas y sociales del niño. Los programas a cargo de equipos multiprofesionales, junto con la pesquisa de alteraciones físicas y psíquicas, están diseñados expresamente para tomar en cuenta las diferencias individuales en la capacidad de aprendizaje -Rebeca S. de Stein¹⁸-. La primera etapa del plan, orientada a una ampliación acelerada de la cobertura de atención a los sectores más postergados, se estaba cumpliendo exitosamente hasta septiembre de 1973.

Ideología y sistema educacional.- En la base de los planes y programas de estudio existe, explícita o implícita, una determinada concepción de mundo, del hombre y la sociedad, a partir de la cual se transmiten ciertos conocimientos, hábitos, actitudes y valores que se quiere sean adquiridos por las generaciones jóvenes. La educación en el siglo pasado, por ejemplo, ponía el énfasis en la disciplina: la obediencia y el orden buscaba sobre todo asegurar la formación de buenos ciudadanos (Núñez, op. cit.). En la reforma de 1967 se pone el acento en el desarrollo de actitudes tales como cooperación, tolerancia, solidaridad, espíritu crítico y la participación activa en la sociedad democrática, pluralista y cambiante de la época. Esta visión de una sociedad integrada se refleja en uno de los objetivos de las Unidades de Orientación de Grupo (textual): «comprender que el éxito personal depende, en gran parte, de su espíritu de iniciativa, honradez, lealtad y esfuerzo que se haga para reflexionar y controlarse» -A Magendzo¹⁹-. En el Gobierno de Salvador Allende, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada -no llevado a cabo- buscaba expresamente la capacitación para el trabajo socialmente útil, la convivencia democrática y el compromiso social, tratando de cambiar la mentalidad individualista por otra más solidaria -Núñez, ya citado-.

Vivienda.- La calidad de la vivienda puede entregar mucha información sobre la manera como se están satisfaciendo algunas necesidades básicas de la familia que allí habita: vida higiénica, abrigo y protección, por un lado; comunicación, privacidad y esparcimiento, por otro. La estimulación temprana del lactante, como ya se dijo, aparece muy ligada a las condiciones materiales y al grado de hacinamiento de su hogar.

El primer Censo de Vivienda realizado en Chile, en 1952, mostró un parque habitacional de poco más de un millón de viviendas. Según datos de la Corfo -citado por Ruiz Urbina²⁰- en esa fecha el déficit habitacional (déficit absoluto más viviendas muy deficitarias) se calculaba entre 300.000 y 400.000 viviendas. El crecimiento vegetativo de la población -más de 3% anual- y la necesidad, no cubierta, de reponer las casas que se van haciendo inhabitables, han ido agravando el déficit: hacia 1970 éste llegaba a las 585.000 unidades -Odeplan, citado por Boccardo y Corey⁵- afectando, por lo tanto, cerca de un tercio de la población chilena. Los 4 últimos gobiernos antes de 1973, han atacado el problema con distintos enfoques y distintas políticas habitacionales. Algunos resultados:

1953-1958 = viviendas iniciadas: 72.502; promedio anual: 12.084; N° viviendas iniciadas por mil hab.: 1.78.

1959-1964 = viviendas iniciadas: 182.791; promedio anual: 30.465; N° viviendas por mil hab.: 3.84.

1965-1970 = viviendas iniciadas: 239.156; promedio anual: 39.859; N° viviendas por mil hab.: 4.34.

1971-1973 = viviendas iniciadas: 156.397; promedio anual: 52.132; N° viviendas por mil hab.: 5.29. -Edwin Haramoto²¹-.

Cortázar, ya citado, analizando la información de la Encuesta Nacional de Presupuesto Familiar 1968-1969, estudia el grado de hacinamiento observable en esa fecha. El hacinamiento máximo aceptable en Chile se calcula en 1.4 ocupantes por pieza (en EE.UU. = 0.99), que toma en cuenta el tipo de viviendas económicas definitivas que construye el Estado (4 piezas: dos dormitorios, estar-comedor, cocina) y el promedio del grupo familiar chileno (5.5 personas). El estudio muestra que cerca de la mitad de los hogares (46.5%) tienen cifras de hacinamiento más altas que el máximo aceptable (un 13%, incluso, cifras de más de 2.3 habitantes por pieza). El problema se vio más acentuado en los sectores de menores ingresos (obreros agrícolas y obreros de Santiago más que de otras ciudades) aunque también afecta a una proporción de las capas medias.

El equipamiento de las viviendas, por otro lado, muestra altas cifras de déficit en servicios básicos, mucho más acentuado aún en el sector rural. En 1952, el 77.7% de la población urbana y el 4.6% de la población rural, contaban con red de agua potable; el 59.3% de la población urbana, y el 5.2% de la población rural, tenían red de alcantarillado. En 1969 el suministro de agua potable había subido muy poco (80.6% y 7.4%, respectivamente); en cambio, el alcantarillado había bajado notoriamente en la población urbana (43.8%), manteniéndose igual en la rural -Boccardo y Corey⁵-. En el Censo 1970 «Vi-

viendas, Hogares y Familias» (INE), de un total de 1.709.999 viviendas (urbanas y rurales, permanentes y semipermanentes), más de la mitad (912.688) no contaban con ducha o tina.

Cortázar, con los mismos datos de la EPF (1968-1969), encuentra que un 54.4% de los hogares chilenos son deficitarios en algún aspecto de su equipamiento básico: agua potable, dentro o afuera de la casa; algún sistema de calefacción; WC dentro de la casa si es urbana, dentro o fuera si es rural.

No sólo el derecho a la vivienda, también el derecho a la ciudad le es negada a una parte importante de la población chilena -S. González²². Las tomas de terreno baldíos -para muchos, única solución dentro de una estrategia de sobrevivencia-, campamentos de emergencia que quedan definitivos, algunos planes habitacionales baratos en las afueras de la ciudad, etc., han ido acentuando la segregación social de los más pobres. Igualmente, y de una manera mucho más extendida, la dotación material de las municipalidades muestra una clara desigualdad entre las comunas ricas y pobres. En 1969, cinco de las 17 alcaldías del Gran Santiago -que cubrían poco más del 40% de la población metropolitana- concentraba el 76% del total de ingresos municipales; las cinco más pobres -con un 33% de la población- recibían menos del 10% de los ingresos -Browne²³. La distribución concentradora de servicios básicos y de equipamiento alcanza también al reparto de las áreas verdes: mientras el promedio en las comunas más ricas era de 30 m² por habitante, el promedio para el total de Santiago era poco más de 7 m² por habitante.

Trabajo.- El trabajo, en su doble aspecto: como actividad concreta que permite expresar y desarrollar las capacidades y habilidades del trabajador, y como actividad abstracta, un medio para obtener alguna remuneración con la cual adquirir bienes y servicios, tiene, en cualquier sociedad de clases, una distribución muy desigual. El acceso a un empleo, la libertad para elegirlo o cambiarlo, la estabilidad, la posibilidad de perfeccionamiento y ascenso en algún campo laboral, la participación en el producto, entre otros aspectos, van a depender, fundamentalmente, de la ubicación que se tenga en la estructura social. Dentro de este marco general, el crecimiento no bien planificado, desordenado y oscilante que ha tenido la economía chilena, introducirá momentos de auge y de caída que afectarán de distinta manera, en cada clase o grupo social, a sus distintas ramas sectoriales.

1.- Nivel de empleo.- La cesantía crónica de la fuerza de trabajo adquiere en Chile las características de un fenómeno cíclico -Cademártori²⁴. En principio, aumenta cada vez que caen el volumen físico o el precio de nuestras

exportaciones, hechos que se deciden en el exterior. Cifras muy altas de cesantía hubo en las dos guerras mundiales y, más altas aún, en la recesión de 1929. La política de sustitución de importaciones inaugurada por la Corfo en 1940 atenuó en parte esta dependencia del exterior, la que ha vuelto a aparecer, a partir de 1955, al frenarse el proceso de industrialización. Las cifras de *desocupación abierta* del pasado reciente giran alrededor del 5%: la tasa promedio anual entre 1961-1970 fue de 6.4% y entre 1971-1973, de 3.9% -B. Teitelboim²⁵.

Pero la incapacidad de la economía chilena para absorber a toda la «población económicamente hábil» (población en edad de trabajar que no está estudiando) se muestra también en la *emigración* de trabajadores (especialmente a las provincias del sur argentino); en la *semi cesantía* (personas que por razones ajenas a su voluntad trabajan menos de 34 horas semanales) que en la población activa de Santiago ha llegado en ocasiones al 29% (diciembre de 1964); y en la *desocupación disfrazada* (empleos de muy baja remuneración y ninguna productividad para la economía).

Como es fácil de entender, estas distintas formas de desempleo y subempleo golpearán más fuerte a la mano de obra no calificada, la que se recluta preferentemente en los sectores populares.

2.- *Nivel de remuneraciones.*- Obreros y empleados tienen asegurada, por ley, una remuneración mínima: «salario mínimo» y «sueldo vital», respectivamente, calculados para satisfacer las necesidades básicas del grupo familiar con una jornada de duración normal.

En 1966, el costo de la ración modelo (consumo diario de calorías y proteínas para una familia de 6 personas, calculada por el Dpto. de Nutrición del SNS) absorbía el 90% del sueldo vital, y ese mismo año el salario mínimo de los obreros equivalía al 46% del sueldo vital (Cademártori, op. cit.). Aunque las remuneraciones legales no corresponden al total de ingresos que percibe el trabajador (se incrementa con las asignaciones familiares, horas extraordinarias, bonificaciones de productividad, etc., y se reduce por cotizaciones provisionales e impuestos), pueden tomarse como punto de referencia para comparar las condiciones de vida de los diferentes sectores laborales. En 1960, la mitad de los obreros tenía ingresos inferiores al salario mínimo industrial, y la mayoría de la otra mitad, ingresos por debajo del sueldo vital («Geografía Económica de Chile» -1960-, citada por Cardemártori). Entre los empleados, un 20% percibía menos de un sueldo vital, el 60% ganaba de uno a tres sueldos vitales y un 20% más de tres sueldos vitales. El 90% de los obreros agrícolas (1960), y el 57% de los «trabajadores por cuenta propia», no asalariados (1963), ganaban menos de un sueldo vital.

Apoyándose en la EPF (1968-1969) ya comentada, Cortázar investiga cuántos hogares estaban incapacitados en esa fecha para satisfacer una o más de 4 necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda, educación). El 50% de los obreros, el 40% de los trabajadores por cuenta propia y el 20% de los empleados tenían ingresos «familiar per capita» por debajo del mínimo necesario para satisfacer esas cuatro necesidades.

3.- *Distribución de la renta.* - El conjunto de los obreros, empleados y trabajadores por cuenta propia -que constituyen el 90% de la fuerza laboral- percibían en 1960, dos tercios de la renta distribuida en Chile; los empleadores, casi un 10% de la fuerza laboral, se llevaban el otro tercio (Cardemártori, op. cit.).

Isabel Heskia²⁶, tomando como antecedente una muestra del Centro de Estudios Estadísticos-Matemáticos de la Universidad de Chile (1967), estudia la renta personal líquida, hechos todos los descuentos, de la población activa de ese año (excluye jubilados y rentistas). La investigación encuentra que la mitad de los perceptores absorbe un 17% del total de ingresos generados por la economía chilena, y la otra mitad, el 83% restante. Distribuidos por deciles, se ve que cuanto más alto el ingreso hay una mayor desigualdad en el reparto: el 10% superior recibe, en promedio, 28 veces más que el 10% inferior (y el 1% más alto se lleva el 10% del ingreso total, 69 veces más que los del decil más bajo). En la mitad inferior de la distribución hay un 70% de obreros -en la población general corresponden a menos del 50%- , con predominio de obreros agrícolas (aunque los ingresos imputados no incluyen las regalías no monetarias); en esa misma mitad inferior hay, proporcionalmente, más mujeres que varones. Los jóvenes (menos de 25 años) perciben, como promedio, un 50% de las remuneraciones del adulto (26-55 años).

El mismo estudio muestra, además, que en cada grupo ocupacional hay grandes desigualdades. Al investigar la evolución de los ingresos entre 1960-1969, la autora ve que esta desigualdad tiende a disminuir dentro del grupo de los obreros y en el grupo de los empresarios, pero en cambio ha aumentado dentro de los empleados. En general, los salarios (obreros) crecieron algo más rápido que los sueldos (empleados), especialmente entre 1964-1969.

4.- *Movilidad ocupacional.* - Dagmar Raczynski¹⁵ ha estudiado los factores que condicionan la «movilidad ocupacional ascendente» (acceso a ocupaciones de mayor prestigio social o mejor remuneradas). Para estos efectos distingue 4 estratos: I (grandes y medianos empresarios, directivos y profesionales universitarios); II (pequeños industriales y empresarios, pequeños y medianos comerciantes, empleados públicos y particulares); III (técnicos sin título universitario, artesanos propietarios de taller, obreros especializados y capataces); IV (trabajadores manuales no especializados y personal de servi-

cio doméstico). Comparando la ocupación del padre con la del entrevistado, se encontró que la movilidad social es mayor en Santiago que en una capital de provincia (ciudad de Talca), y en ésta, mayor que en algunas comunas rurales (de la provincia de Talca), lo que la autora atribuye a factores estructurales (estratos ocupacionales «altos» en expansión) y también a factores culturales (nivel de aspiraciones de los padres con respecto a la ocupación de sus hijos, actitudes sociales que premian más el éxito que la adscripción al grupo de origen, etc.), factores que no se dan iguales en la gran ciudad, en una pequeña ciudad y en el sector rural.

Un estudio de Santiago, en 1961, mostró una «barrera» -tanto para ascender como para descender- entre los grupos II y III (que separa a los trabajadores manuales de los no manuales). En 1970 la barrera se había ubicado entre los grupos III y IV (separando ahora a los trabajadores manuales calificados de los no calificados).

El mismo estudio destaca el papel que juega el origen social (estrato ocupacional de los padres) en las oportunidades que se ofrecen para el ascenso ocupacional de los hijos. El origen social condiciona el nivel educativo que alcance la segunda generación, y a mayor nivel de educación mejores posibilidades de acceder a estratos ocupacionales más altos. Pero no sólo eso: a igualdad de nivel educacional alcanzado por los hijos, los de origen social más alto acceden a estratos ocupacionales también más altos y, por otro lado, aquellas personas de origen social alto, aunque no alcancen el nivel educacional de sus padres, tenderán a ubicarse en el mismo estrato de ocupación.

5.- *Edad de ingreso al campo laboral.* - Las muestras obtenidas de diversos estudios empíricos (aunque no sean cifras «total-país») coinciden en señalar que cuanto más bajo el NSE más precoz es el ingreso al mercado de trabajo. Esto se ve incluso dentro de una población marginal: A. Gurrieri²⁷, estudiando dos muestras dentro de la población Cardenal Caro (1965) definidas según la calidad de la vivienda, vio que la edad de entrada al mundo laboral es más temprana en el sector «bajo» (14-15 años) que en el «alto» (18 años).

G. Rama²⁸, en una investigación realizada por CEPAL en áreas marginales de Santiago (1969), encuentra que un 60% de los varones entran a trabajar antes de los 15 años (un 12.8% lo hacen incluso antes de los 10 años). La edad de ingreso era inversamente proporcional con el nivel educativo alcanzado.

Cifras parecidas encuentran A. y M. Mattelart²⁹ en su investigación de la adolescencia chilena (1970). El 78 de los obreros rurales y el 34% de los obreros urbanos, versus el 0% de los empleados (entre los varones) habían ingresado al campo laboral a los 15 años o menos. (Entre las mujeres se ve la misma diferencia pero con otras cifras: 34%-22% y 2%, respectivamente).

Grupo familiar primario.- Los trabajos sobre desnutrición infantil nos mostraron que ésta (salvo algunas raras enfermedades específicas del aparato digestivo o metabólicas) no actúa aisladamente y que más bien debe verse como un indicador de otras carencias que se dan también en el mundo de la pobreza. En la privación acumulativa que caracteriza a los hogares de bajo nivel socio-económico, se ha insistido en la insuficiente estimulación que puede recibir el niño de su grupo familiar primario como un importante factor de inhibición del desarrollo personal. La mayoría de los autores describen una vida monótona, rutinaria, con pocos estímulos que despierten la curiosidad intelectual o la imaginación, de conversaciones excesivamente centradas en los problemas de la vida cotidiana, etc., todo esto enmarcado en pautas de crianza autoritarias, poco permisivas y que parecen desconocer la relevancia que se le da ahora a la estimulación sensorial, motora y verbal tempranas. También los intercambios efectivos se señalan como deficientes y no bien sostenidos, deficiencia que será tanto más grave cuando ella comprometa la relación madre-niño. Dado lo gravitante que tiene esta relación en el primer año de vida y dado el hecho, señalado por Quijano³⁰ entre otros, que en los sectores más pobres la estructura familiar es claramente matrifocal, muy centrada en la madre, se hace necesario un comentario especial.

La relación madre-niño es mucho más que una relación de dos. En principio, todos los factores externos que de alguna u otra manera condicionaron la forma y extensión del desarrollo personal alcanzado por la madre, van a estar ahora actuando sobre el menor, justamente a través de la forma y extensión alcanzado por ese mismo desarrollo personal. Y no sólo los factores que jugaron en el desarrollo de la madre, también las experiencias actuales van a transmitirse al hijo. Erikson, por ejemplo, hace ver que la calidad de la relación afectiva que la madre establezca con el hijo dependerá de muchos factores que están fuera de ella: apoyo de su pareja, comprensión del resto del grupo familiar, aprobación social, etc., a los que deben agregarse, por supuesto, las condiciones materiales de vida que enfrenta esa madre.

E. Lira y J. Kowalskis³¹ describen la *madre sobrepasada* que se ve en los medios pobres: muchos hijos que criar, mucho quehacer doméstico no repartido con su pareja (ausente o portador de una pesada herencia machista), obligada con frecuencia a realizar algún trabajo remunerado dentro o fuera del hogar y, en este último caso, sin que la sociedad le proporcione la infraestructura adecuada (salacunas, guarderías infantiles, lavanderías populares, comidas preparadas, etc.). La subalimentación, el hacinamiento, los excesos alcohólicos de la pareja (en los sectores populares más de un tercio de los adultos

varones exhiben conducta alcohólica), son otros tantos factores que contribuyen a socavar la resistencia psicofísica de la mujer.

En nuestra propia experiencia con programas de salud mental comunitaria en poblaciones urbano-populares del Área Central de Santiago (1970-1973), tuvimos como principal motivo de consulta, entre las mujeres adultas, el cuadro asténico hiperestésico-emocional («neurastenia»), con los característicos síntomas que hablan de agotamiento y mal funcionamiento del sistema nervioso central: fatigabilidad fácil combinada con irritabilidad explosiva, hiperemotividad, labilidad vegetativa, sueño no reparador, fenómenos de extrañeza corporal y de irrealidad, dificultad de concentración y, como algo muy acusado, incapacidad para desprenderse de una idea o un recuerdo parásitos; la mayoría se quejaba de «no poder controlarse» cuando castigaba a sus niños, ensañamiento que era vivido con una penosa sensación de culpabilidad.

En ese medio ambiente tan lleno de carencias, cargado de tensiones y frustraciones, es dable esperar que la cantidad, oportunidad y continuidad de los intercambios efectivos madre-niño se vean muchas veces limitadas, limitación que junto con comprometer los sentimientos de confianza y de seguridad del niño, puede repercutir -como lo enseñan los psicólogos del yo- en las bases motivacionales de los procesos de aprendizaje.

Se ha señalado que en los hogares pobres tienden a ignorarse muchos conocimientos que se tienen ahora sobre pautas de crianza. No parece probable que las cosas mejoren con una mayor información. Se puede convenir con Celedón³² que muchas de las pautas «disfuncionales» que se describen en el medio popular: conductas represivas, autoritarias, restrictivas de la necesidad de movimientos y de exploración, inductoras de pasividad, etc., pueden verse como «funcionales» dentro de una estrategia de sobrevivencia. Para cambiarlas se requerirán, seguramente, otros cambios.

De una manera parecida, Quijano, ya citado, no acepta la idea en uso que ve a las familias del mundo marginal como desintegradas o en proceso de desintegración, producto de una solidaridad y una cohesión familiar muy debilitadas. La mujer que debe pasar mucho tiempo fuera de casa para obtener algún dinero y demasiado atareada dentro de casa como para atender todas las demandas afectivas de los hijos menores, los hijos mayores que se independizan muy tempranamente y salen a buscar trabajo, etc., están mostrando, aunque de otra manera, fuertes sentimientos de solidaridad y de apego familiar.

No es la vida afectiva la que se empobrece en la pobreza; antes por el contrario, suele tener formas de expresión y contenidos insospechados en la vida acomodada. Esta rica afectividad puede coexistir -y de hecho coexiste frecuentemente- con un menor crecimiento de aquellas capacidades intelect-

tuales y habilidades manuales que sólo pueden adquirirse en el proceso de apropiación cultural, dando origen así a una variedad de desarrollo personal disarmónico.

El impacto que los distintos factores analizados, actuando en conjunto y nunca aisladamente, va a tener sobre el crecimiento personal, puede mostrarse, a modo de ejemplo, en dos áreas muy sensibles de ese mismo proceso: el nivel alcanzado en el desarrollo de la inteligencia y la búsqueda de identidad en los jóvenes.

Retraso mental. En cualquier país del mundo la distribución del retraso mental aparece significativamente correlacionada con los marcadores de nivel socio-económico. Los estudios hechos en EE.UU. y recopilados por O. Klineberg -ya resumidos en el capítulo II- muestran claramente el predominio de los factores ambientales sobre los hereditarios en la génesis del retraso mental (RM), y entre los factores ambientales, aquellos de alguna manera conectados con la pobreza. La mayor prevalencia de sub-normalidad intelectual en los medios de bajo nivel socio-económico se da a expensas de la forma «familiar-cultural» de RM (Asociación Americana de Deficiencia Mental), no ligada a lesión anatómica demostrable del cerebro ni a factores hereditarios, y en la que parecen jugar un papel destacado la sub-alimentación, el bajo nivel de escolaridad de los padres, la falta de estimulación verbal e intelectual y las otras carencias propias de la estrechez económica.

La misma correlación entre pobreza y RM se observa en Chile. Lo nuevo y lo distinto -y esto vale también para otros países subdesarrollados- es la alarmante gravedad que alcanza el problema. En todas las investigaciones que sobre este tema se han efectuado en Chile, aparece siempre el mismo «hecho porfiado» -Asún³³-. hay un considerable déficit en el rendimiento intelectual de algunos sectores populares (explorado con distintas pruebas psicométricas) y tanto más considerable cuanto más bajo su nivel de ingresos. Algunos ejemplos:

Solimano y Monckeberg -op. cit.- en población preescolar que -se atendía en un hospital del Área Central de Santiago (1968), encuentran que un 49% de los niños de bajo NSE y con mal estado nutritivo tenía un desarrollo intelectual deficiente (test de Gesell).

Monckeberg⁷, en un estudio en poblaciones marginales de Santiago (1971) detecta entre las madres un 17% de sub-normalidad (CI entre 80-90, test de Wechsler) y un 77% de deficiencia franca (CI inferior a 79). En los niños de 1-3 años (test de Gesell) encuentra un 37% de subnormalidad y un 36% de

deficiencia; entre los 3-5 años (test de Terman-Merril), la sub-normalidad alcanza a un 36% y la deficiencia a un 42%. Las cifras son confrontadas con lo encontrado en las madres y niños de clase media baja (familias de obreros de una gran industria de Santiago): 2 a 4% de sub-normalidad y ningún caso de deficiencia franca.

En otros trabajos, Monckeberg (op. cit.) ha mostrado la correlación entre el menor consumo de proteínas animales y la mayor prevalencia de RM en preescolares, que en los casos más graves (menos de 5 gramos proteína por día) alcanza a un 20% de sub-normalidad y 60% de deficiencia intelectual (test de Gesell).

V. Gazmuri et al³⁴, en una muestra de 592 escolares de comunas urbanas del Gran Santiago (1974) encuentra un 26% de deficiencia franca (test de Goodeneugh) en el NSE más bajo, contra un 4% en el nivel medio y un 1% en el alto.

J.C. Concha et al³⁵ al estudiar al adolescente urbano-popular pesquisaron, en una escuela mixta del Área Sur de Santiago -1969- un CI medio de 67.9% (test de Wechsler, normal entre 90-100).

Kardonsky, Kowalskys y Segure³⁶, en una investigación rigurosamente diseñada (1970) con escolares de clase media baja del Área Norte de Santiago (7 a 9 años), detectaron un 36% de inteligencia normal torpe, 18% RM leve y 2.8% RM moderado (cifras promedio de los resultados con dos pruebas psicométricas: Wechsler infantil -WISC- y el Terman). En las comunas más pobres (Conchalí y Renca) la prevalencia de sub-normalidad era prácticamente el doble que en el resto de la muestra. También pesquisaron altos índices de sub-normalidad perceptiva: 73% con el test de Frostig y 27.8% con el test de Bender (este último normalizado para la realidad chilena); las tasas más altas de sub-normalidad de nuevo en las comunas de menor NSE. La coordinación motora (prueba de Recortado, no estandarizada en Chile) mostró 26.8% de subnormalidad, sin diferencias entre las comunas más pobres y las restantes.

Estas son las cifras. La interpretación de las mismas está abierta a la discusión, la que recoge distintos reparos metodológicos que suelen hacerse a los estudios psicométricos. Bralic y Lira³⁷, por ejemplo, han hecho ver que si las estructuras cognoscitivas se desarrollan en función de los intercambios realmente efectuados entre el niño y su ambiente, las pruebas tendrían que plantear tareas que fueran suficientemente cercanas a las experiencias previas del niño. Los tests utilizados en Chile han sido diseñados en el extranjero; algunos no han sido estandarizados para nuestra realidad nacional y casi ninguno ha sido adecuado a las distintas experiencias de los diferentes grupos socio-económicos. También se ha criticado a la psicometría porque sus resul-

tados muestran el rendimiento frente a una serie de problemas y no la manera de resolver esos problemas. Pero las baterías de pruebas piagetianas, que obviarían esa limitación metodológica, han confirmado la estrecha relación entre retraso mental y bajo NSE (trabajos de Wachs y cols, citados por Bralic y Lira). Por otra parte, como lo ha señalado Riesman, el tipo de tareas que plantean los tests psicométricos -también en Chile- corresponde al tipo de pensamiento y al nivel de exigencia que encuentra el niño en la escuela, no importa su procedencia social. El fracaso frente a esas pruebas, aunque no indican necesariamente un retraso mental, está anunciando un seguro fracaso en el rendimiento escolar, el que podría explicar, en parte, los altos índices de repitencia y deserción escolar precoz.

Considerando que la gran mayoría de los casos de retraso mental asociado al bajo NSE son del tipo familiar-cultural (sin daño orgánico cerebral ni patología genética demostrables), y que esa forma puede responder bien a métodos psicopedagógicos especializados, se hace ver la decisiva importancia que tiene el diagnóstico precoz y la educación diferencial. Pero en Chile, en 1971, para la población necesitada de atención educativa especial calculada en 400.000 niños en edad escolar -casi todos por problemas de retraso mental-, la matrícula fiscal (única accesible a los sectores populares) cubría sólo el 2.5% de esa demanda (Documentos de la I Jornada Interministerial de Salud Mental, Santiago, Enero 1971),

Los jóvenes. Lo característico de los jóvenes, se ha dicho, es la búsqueda de su identidad. Ya no son niños y todavía no son adultos, una etapa de transición en la que la madurez fisiológica va de la mano con la inmadurez para asumir los roles que la sociedad le exige al adulto. Es conocida la descripción que ha hecho Erikson de esta edad: la aparición de nuevas urgencias fisiológicas -derivadas principalmente de la maduración gonadal- movilizará pulsiones inconscientes del ello en un momento en que la sociedad, junto con proponerle modelos de vida exitosa, lo presiona para que se decida por alguna opción de estudio o trabajo y asuma un rol para el cual puede no estar preparado. Todo esto confunde y perturba al adolescente, quien se ve enfrentado a una «crisis de identidad». (Identidad tiene en Erikson una doble connotación: sentido de ser el mismo en el tiempo y sentimiento de compartir con su comunidad un determinado mundo de valores; ser «idéntico» y también «identificarse con»). La pregunta que se hace el adolescente no es tanto «¿quién soy?» sino «¿quién seré?», y la crisis de esta edad se resuelve favorablemente cuando el adolescente puede hacer una elección que compatibilice sus capacida-

des y sus verdaderas vocaciones con las oportunidades que le ofrece la sociedad. Erikson insiste que el adolescente debe tomarse su tiempo («moratoria») antes de asumir responsabilidades propias de la vida adulta; cree ventajoso que explore y experimente distintas pautas de identidad: estudios informales, trabajos ocasionales, años de vagabundeo, etc. Tanto o más grave que la difusión de la propia identidad -no definirse en tal o cual identidad- puede resultar una definición prematura. Ahora bien, si lo que define el status de la juventud es su privilegio a una moratoria -tal como lo entiende Erikson- habrá que convenir con algunos sociólogos que «los jóvenes» aparecieron tardíamente en la historia, primero en las clases altas de ciertas sociedades desarrolladas, pero que en otras épocas y, todavía ahora, en algunos grupos sociales, el paso de la niñez a las responsabilidades de la vida adulta se hace sin transición alguna. Lo propio de la moratoria: diversión y exploración de diferentes roles sin asumir ninguno definitivamente, supone también estar preparándose y capacitándose para alguna tarea futura, posibilidad que obviamente quedará reservada a quienes tengan tiempo y recursos para ello -A. Solari³⁸.-

En este sentido, como lo han señalado, entre otros, Armand y Michéle Mattelart²⁹, no existe una sino varias juventudes chilenas, repartidas y ordenadas alrededor de las diferentes oportunidades a las que tienen acceso los diferentes grupos sociales. Una encuesta (preguntas abiertas) efectuadas por dichos autores en 1968-1969 a 400 jóvenes (entre 18 y 24 años, solteros, de ambos sexos) elegidos al azar dentro de una muestra compuesta por igual número de estudiantes universitarios, empleados de mando medio, obreros urbanos y obreros rurales, arroja datos de mucho interés para nuestro tema:

- el 98% de los jóvenes campesinos ya no estudian: o trabajan, o andan buscando trabajo, o -en el caso de las mujeres- están dedicados a los quehaceres domésticos. Alrededor del 10% de los 00 urbanos trabajan y estudian a la vez, cifra que se eleva al 15% de los EE;

- el 78% de los jóvenes campesinos (varones) y el 33% de las mujeres campesinas ingresan al campo laboral antes de los 15 años. A esa misma edad lo hace el 30% de los 00 urbanos y sólo el 2% de los EE;

- un porcentaje importante de los 00 (urbanos y rurales) se quejan de sus familias porque no fueron estimulados para estudiar más; cerca de dos tercios de ellos están descontentos de la educación recibida en la escuela, insatisfacción que alcanza a un tercio de los estudiantes universitarios y un poco más de los EE;

- más del 90% de los estudiantes universitarios pudieron elegir su carrera; el 60% de los EE y menos del 50% de los 00 (urbanos y rurales) pudieron elegir su trabajo, aunque dos tercios de estos últimos están satisfechos con su ocupación actual;

- casi un 90% de EE y 00 (urbanos y rurales) expresan deseos de perfeccionarse, pero efectivamente lo están haciendo (siguiendo algún curso nocturno) un 15% de los EE, un 10% de los 00 urbanos y un 2% de los 00 rurales.

- el disfrute de algunas manifestaciones artísticas (conciertos, audiciones de música clásica, conferencias, cine-arte, literatura clásica, etc.), muestra notorias diferencias entre estudiantes universitarios y EE por un lado, y 00 por otro. Con un sentido parecido, el primer grupo lee más revistas de “información” y el segundo, más de “evasión”.

Gurrieri y cols.²⁷, estudiando los adolescentes entre 14 y 19 años de una población urbano-popular (1965), vieron que si se hacían dos grupos según la calidad de la vivienda, ya a ese nivel aparecían diferencias entre el sector “alto” y el «bajo» en cuanto a nivel educacional alcanzado, precocidad de ingreso al campo laboral, causas para empezar a trabajar, aspiraciones ocupacionales, etc. Los mismos autores han señalado lo frecuente de una autoimagen desvalorizada entre los adolescentes urbano-populares, la que sería indicativa de un rechazo del status social de sus padres. La no aceptación de los modelos que le ofrece la familia estaría en la base de un sentimiento de inferioridad social, distinto de lo que ocurre entre los jóvenes de clase media y alta, sentimiento vergonzoso que a su vez inhibiría el acercamiento del joven poblador a otros modelos posibles -sus profesores, por ejemplo-.

En esta misma línea, la investigación de los Mattelart muestra a un 50% de los obreros rurales sintiéndose inferiores a los jóvenes de la ciudad; los obreros urbanos tienden más bien a describir su condición social en forma neutra, no valorativa, aunque algo más del 10% de ese grupo acusa también una baja auto-estima en relación principalmente con la apariencia exterior (vestimenta) y su menor nivel educacional.

No se puede desconocer la importancia que tiene la autoimagen en la edad de la adolescencia. La opinión que el adolescente tenga de sí mismo -un punto de vista subjetivo, hace ver *Rogers*, que muchas veces pasa por alto los verdaderos datos objetivos- puede ser decisiva para definir un proyecto de vida. La pregunta «¿quién seré?» se contesta respondiendo antes a las preguntas ¿qué quiero?, ¿qué puedo?, respuestas que podrán estar distorsionadas, en mayor o menor medida, por la idea que la persona tenga de lo que vale y de lo que es capaz. Para el adolescente de los sectores populares, el estrecho repertorio de oportunidades que le ofrece la sociedad para su crecimiento personal podrá estrecharse aún más si las opciones se hacen a partir de una auto-imagen desvalorizada, desvalorización en la que suelen jugar -como lo muestra el acucioso estudio de *M. Rosenberg*- distintos estigmas y prejuicios sociales.

Mejor que cualquier estudio sociológico, ha sido la novela chilena la

encargada de mostrar cuánto nuestra sociedad, formalmente abierta, sigue siendo provinciana, estrecha y excluyente. En amplios sectores sociales -y confirmando la tesis que los valores dominantes de una sociedad son los valores de la clase dominante- prevalecen opiniones y actitudes despectivas hacia un origen humilde o descalificatorias del trabajo manual; la pobreza se explica no por fallas de la estructura social sino que por el modo de ser y el modo de vivir de los pobres. Algunas alienaciones descritas por *Marcuse* en las sociedades de consumo han sido importadas a Chile por las capas pudientes y distribuidas a las demás capas especialmente como imágenes de la publicidad comercial; entre aquéllas, la «alienación en el objeto»: las personas se identifican por lo que tienen y valen tanto más cuanto más tienen.

Reflejada en ese espejo social, la auto-imagen del adolescente proletario tiene las mayores probabilidades de salir mal parada. Una posibilidad de rescatar su verdadera identidad la dan los grupos juveniles, una respuesta a la necesidad de afiliación y que en Chile, en los últimos decenios, se ha desarrollado especialmente en los sectores populares. Esta necesidad de afiliación -más imperiosa en la adolescencia que a cualquier otra edad- muchas veces, cuando no encuentra otros canales de expresión, desemboca en pandillas de barrio que no hacen sino agravar su marginación social; otras veces, organizada en grupos de participación, se convierten en verdaderos espacios de educación informal. La participación en grupos que estimulan la sensibilidad artística y la creatividad, el diálogo y la comunicación afectiva, la reflexión y la toma de conciencia de la realidad, junto con reforzar significativamente la auto-estima del adolescente, constituye, para muchos de ellos, un elemento valiosísimo para el desarrollo de la conciencia solidaria y de la necesidad de cambio social. La experiencia recogida por distintos equipos de salud mental comunitaria, en Santiago y algunas provincias, han mostrado la potencialidad de desarrollo personal que conservan los adolescentes proletarios incluso en los sectores más marginados, potencialidad que puede quedar sin realizarse si no se le ofrecen las oportunidades para ello. El testimonio de muchos adolescentes de San José de Chuchunco, una población urbano-popular de Santiago, coincide en señalar su paso por los grupos juveniles del programa de adolescentes del Área Central (1971-1973) como una especie de experiencia reveladora que puso en marcha diversas cualidades que ellos mismos ignoraban; los encuentros ocasionales que se han tenido con algunos de los que participaron en esos grupos, años después, confirman lo que hubo de salto cualitativo en sus vidas*.

* *Fanny Pollarollo, Trabajo en mimeo.*

Comentario.- La visión de conjunto de los distintos campos que participan en el desarrollo de las personas, podía dejar, a partir de lo que era la tendencia general observada hasta 1973, una sensación de esperanzado optimismo en cuanto a las cada vez mayores oportunidades que estaban recibiendo los sectores tradicionalmente postergados. Son innegables los progresos que se registraron en los campos de la salud, educación, programas de alimentación complementaria, y, en cierta medida, en vivienda y en la distribución de la renta; se vieron también sus limitaciones.

Si las necesidades fueran fijas, siempre las mismas, los progresos anotados en distintos marcadores de la calidad de vida de la población chilena, podrían verse como más que suficientes. Pero las necesidades humanas, lo hemos visto, son crecientes y, por lo mismo, van cambiando lo que en cada época de una sociedad dada son sentidas como sus necesidades básicas. Aprender a leer y escribir era -hace no mucho tiempo- una vieja aspiración que quedaba insatisfecha en amplios sectores populares; pero, por otra parte, los notorios avances conseguidos en la lucha contra el analfabetismo ha traído aparejados una necesidad de elevar progresivamente el nivel de instrucción. Está claro que cuanto más alto el promedio de escolaridad, mayor será la exigencia para obtener un empleo, por sencillo que éste sea; aunque serán, por supuesto, las «necesidades de la época», las nuevas tecnologías, la creciente sofisticación del patrimonio cultural, las que más presionarán por niveles superiores de educación.

Si bien es cierto que la tendencia general observada en las oportunidades de acceso al patrimonio cultural permitía, hasta 1973, un cierto optimismo en cuanto su proyección futura, no es menos cierto que la realidad puntual de esas mismas oportunidades mostraba todavía muchas facetas indeseables. Las altas tasas de repitencia y deserción escolar temprana, el 60% de la Población chilena que -en 1970- no habían alcanzado el 7° año básico, el perfil de la morbi-mortalidad, las cifras de desnutrición y sub-alimentación, el déficit habitacional y los índices de hacinamiento, el bajo nivel de ingresos per capita, etc., son algunos de los rostros de un país sub-desarrollado. Lo que no muestran los promedios nacionales, el lado invisible de esos rostros visibles, es la acentuada desigualdad en el reparto del sub-desarrollo: cualquiera sea el problema que se elija, su mayor frecuencia y su mayor gravedad tendrán siempre una clara distribución de clase social.

Dentro del sentido que tiene este ensayo, los diversos problemas señalados: necesidades insatisfechas en alimentación, recursos sanitarios, educación, vivienda, poder adquisitivo y otras más, deben verse no sólo como privaciones, con toda su penosa carga de frustración -tanto más penosa cuando

se tiene la prueba, a la vista, que otros pueden satisfacerlas-, sino también, y especialmente, otras tantas desventajas para acceder al patrimonio cultural (en cualquiera de las tres formas ya repetidas) y, por lo mismo, obstáculos para la adquisición y ulterior crecimiento de algunas habilidades y capacidades personales.

El impacto que cualquiera de esas desventajas pueda tener en el desarrollo de las personas se percibe mucho mejor cuando se repara que, por lo general, no se presentan aisladas sino que se combinan en distintas formas y proporciones que van a potenciar la acción obstaculizadora. No es la desnutrición la que puede producir retraso mental, sino la acumulación de privaciones de la que forma parte. Tampoco un óptimo estado nutritivo asegura un buen desarrollo intelectual si no se acompaña de otros factores que estén igualmente facilitando la apropiación de los bienes culturales. Ahora bien, esas constelaciones de factores que condicionan, obstaculizando o facilitando, el acceso al patrimonio cultural, no son productos del azar: dependerá, en rigor, de la ubicación de clase social la manera como se ordenen y configuren esas constelaciones y -a través de éstas- qué, cómo y cuánto de ese patrimonio podrá ser apropiado.

La ubicación de clase no puede verse, entonces, como un factor al lado de otros factores que condicionen el desarrollo personal; como organizador de las constelaciones que abren o cierran el paso al patrimonio cultural, pasa a ser el factor determinante, en última instancia, de ese desarrollo.

Una acotación necesaria: la ubicación de clase social es el factor verdaderamente determinante del desarrollo de las personas en cuanto *clase social*. Para la clase proletaria, por ejemplo, tomada en su conjunto, sus condiciones de vida material explican muchas desventajas que desde el nacimiento -y algunas, desde antes- están obstaculizando el crecimiento personal; la desnutrición materna, la subalimentación infantil, la escasa estimulación para el pensamiento abstracto en el hogar primario, las escuelas que no llevan al niño al «nivel alto» de exigencia intelectual, los trabajos mal remunerados y sin estímulo para la creatividad personal, etc., según sea el número y la severidad de las desventajas en juego, este menor crecimiento se traducirá en capacidades que se adquieren pero son luego sub-utilizadas, o que quedan a medio desarrollar, o, en los casos más comprometidos, dando lugar a diferentes grados de retraso mental. Para un niño proletario concreto, en cambio, ese menor crecimiento personal debe entenderse como la «tendencia más probable» que tenga su desarrollo; algunos niños proletarios -los menos, por cierto- podrán tener otros desarrollos.

Más de un autor ha señalado que muchas privaciones propias de los hogares pobres -incluso la desnutrición- pueden ser compensadas cuando se

da una dinámica familiar permisiva y de gran calidez afectiva. En esos mismos hogares podría encontrarse alguien que sepa estimular la curiosidad intelectual del niño y abrirle un mundo de intereses más amplio. Juega en todo esto lo que se ha llamado el «azar biográfico», el que puede repetirse más tarde en el hallazgo de algún profesor, de un nuevo amigo o, a veces, de un libro. Lo que niega muchas veces el sistema educativo formal puede desarrollarse posteriormente con la participación en grupos juveniles, sindicatos, partidos políticos y otras organizaciones populares. En la base de esta posibilidad de apartarse de la tendencia más probable, está operando la conciencia auto-reflexiva humana y su expresión más elevada: la libertad para elegir entre dos o más opciones. Esta libertad -relativa y no absoluta- tiene, en la persona concreta, un margen de maniobras que no tiene la clase social a la que pertenece.

A diferencia de una clase social -expresión directa e inmediata de las relaciones sociales que las producen- en la persona individual juegan también otros factores que le dan su singularidad concreta- el azar biográfico, algunos factores biológicos ligados a la herencia y su libertad relativa (Sève). Con todo, las relaciones sociales donde se forma una persona, siguen siendo el factor decisivo de esa formación. Una diversidad tan grande de factores sociales y extra-sociales, y las distintas maneras en que pueden entrar en combinación, explica que sean determinados individuos concretos, y personal observada en su clase social. Puede surgir la pregunta: dado que en el individuo concreto participa, en alguna medida, la libertad personal ¿por qué no todos? Una primera respuesta (el problema será discutido en el último capítulo) podría apoyarse en una comparación: en el juego de la lotería todos los que compren un billete pueden ganar el premio mayor, con la condición -son las reglas del juego- que todos, menos uno, pierdan. En una sociedad de clases, algunos individuos pueden salirse, individualmente, de lo que por el origen de clase era su desarrollo personal esperable; para que esa misma clase, como clase social, pudiera hacerlo, tendrían que cambiar previamente las reglas del juego, empresa que no es nunca individual y será siempre colectiva.

CAPITULO V

Interpretación del caso chileno

Este ensayo se pregunta por el desarrollo personal, la desigualdad del desarrollo y la distribución de esa desigualdad, con especial referencia al caso de Chile. En el terreno de la psicología, dentro del cual se ha planteado el problema, las respuestas deberán buscarse en la riqueza del patrimonio cultural a la que se tiene acceso y los distintos factores que están involucrados en ese acceso.

Ahora bien, la riqueza del patrimonio cultural que puede ofrecer una sociedad está esencialmente ligada a la cantidad y calidad de los bienes y servicios que produce esa sociedad, y las desiguales oportunidades para su acceso dependerán, fundamentalmente, de la ubicación del sujeto en la estructura social. Las mismas preguntas, entonces, nos obligan a salir del ámbito psicológico y adentrarnos en el campo de la economía política.

En una muy conocida página de la obra de Marx, que según sus propias palabras resume lo que fue el hilo conductor de sus investigaciones, leemos: «en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas revoluciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la

exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo. Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de revolución por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua. Por eso, la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, pues, bien miradas las cosas, vemos siempre que estos objetivos sólo brotan cuando ya se dan, o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización. A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas de progreso, en la formación económica de la sociedad, el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción; antagónica, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de este antagonismo. Con esta formación social se cierra, por tanto, la prehistoria de la sociedad humana». (Prólogo a la «Contribución a la crítica de la economía política»).

En una sociedad de clases, como es la nuestra, las personas crecen y se forman -adquiriendo más o menos capacidades y, luego, desarrollándolas en más o en menos- dentro del marco de posibilidades que les fija la ubicación social a la que pertenecen (con el alcance, ya señalado, que esa afirmación es necesariamente válida para una clase social tomada en su conjunto y no igualmente necesaria para algunos individuos concretos de esa misma clase).

Pero estas clases sociales, expresión directa de las relaciones en que entran los hombres en el proceso de producción y reproducción de su vida real, no son, como lo ha señalado el materialismo histórico, ni eternas ni inmutables: aparecen, evolucionan y desaparecen al compás del crecimiento de las fuerzas productivas.

Interesará, por lo tanto, echar una mirada retrospectiva a lo que ha sido la evolución económica, social y política chilena hasta nuestros días, lo que ayudará a visualizar cómo han crecido las fuerzas productivas y su repercusión en las relaciones de producción; cómo la diversificación del aparato productivo trae aparejada la diversificación del espectro social, con la aparición de nuevas clases y capas sociales; cómo se expresan esos cambios en la conciencia ideológica y en el ordenamiento político que se ha ido dando Chile, etc., todo lo cual está implícito en el proceso de acumulación del patrimonio cultural y su desigual distribución.

Las desigualdades en el reparto de bienes y servicios agrava, por cierto, las condiciones de vida de sectores mayoritarios de la población chilena, pero no explica todo el problema. Una política estrictamente igualitaria en la distribución no mejoraría sustancialmente, como lo ha señalado con cifras Jorge Ahumada³⁹, la calidad de vida de los chilenos, la que seguiría estando muy por debajo de los países desarrollados. El carácter siempre creciente de las necesidades humanas -ya se ha dicho- exige una producción también creciente de bienes y servicios.

La revisión histórica, por otro lado, hará más fácil identificar las causas estructurales del subdesarrollo chileno, los distintos factores que desde la base han estado limitando y entabando nuestro crecimiento, y ver allí el verdadero papel que juega la desigual distribución del ingreso.

Ajeno a cualquier reduccionismo economicista, el materialismo histórico ha sabido mostrar la relación dialéctica que se da entre la base económica y la superestructura, una relación hecha de interacciones y penetraciones recíprocas que otorga amplio margen a la actividad consiente de los hombres. A partir del conocimiento de las causas profundas del subdesarrollo, aparecerán más claramente los desafíos políticos de la hora actual. Desde la perspectiva de este ensayo, ese mismo conocimiento entregará las bases para imaginar, seriamente, las condiciones de posibilidad del crecimiento «de toda la persona de todas las personas».

Recogiendo las ideas y las investigaciones de diversos estudiosos del tema, la evolución económica, social y política de Chile podría quedar resumida en el siguiente bosquejo:

A la llegada de los españoles, la población autóctona presentaba distintos grados de desarrollo de sus fuerzas productivas, sin que las más avanzadas de entre ellas sobrepasaran el nivel que corresponde, en términos arqueológi-

cos, al neolítico superior (Edad de Bronce). Tribus nómades en el sur dedicadas a la caza y pesca, en las que tanto los instrumentos de trabajo como los productos recolectados se repartían en forma más o menos igualitaria; tribus sedentarias que vivían de la agricultura y ganadería, dentro de un régimen de propiedad territorial comunitaria, en el centro-sur, o con un esbozo de propiedad de tipo señorial .perteneciente a la casta gobernante- en el norte, nos dicen que en el Chile indígena la propiedad privada de los medios de producción no se conocía, o no alcanzó la importancia que tuvo en otros pueblos precolombinos.

El descubrimiento y conquista de América coincide con el amanecer de la era capitalista en Europa. El saqueo de sus riquezas (en su mayor parte, objetos de arte destinados al culto religioso), la explotación de las minas de oro -y plata con trabajo no remunerado y el intenso tráfico de esclavos a que dio lugar, son factores fundamentales en el proceso de acumulación originaria del capital.

Pero no fue el país conquistador el que se desarrolló como potencia capitalista a partir de la conquista. España, «el único país de Europa sin Renacimiento y sin Reforma» (*Veit Valentin*), había clausurado por ese entonces las posibilidades de transformar su modo de producción feudal en otro de tipo capitalista. La expulsión de los judíos por los Reyes Católicos y, más adelante, de millares de flamencos y moros, también por motivos religiosos, privó a España de muchos conocimientos y destrezas artesanales acumulados, como también de importantes sumas de capital. La burguesía comercial y artesanal de Castilla, que se había alzado contra el poder del rey en exigencia de mayores prerrogativas, fue destruida a sangre y fuego en 1520; poco después del levantamiento de los comuneros castellanos fue también aplastada la insurrección de los hilanderos valencianos (*Galeano*). Estos, y otros hechos, significaron, en pleno siglo XVI, un nuevo período de auge del sistema feudal en España, y explica por qué su incipiente burguesía no pesaría mayormente en la conquista de América Latina (V. Teitelboim⁴⁰). España, a diferencia de lo que hiciera Inglaterra unos cien años más tarde en las colonias del norte, no exportó las relaciones de producción capitalista ni las super-estructuras políticas que traen aparejadas; en cambio, trajo formas de dominación feudal (el «repartimiento» y las «encomiendas» de indios son buenos ejemplos) que reemplazaron el modo de producción primitivo de las comunidades indígenas por aquél que había imperado en la Europa medieval, y que aquí tomará ciertas características propias: «neofeudalismo hispano-americano” (Lipschütz⁴¹).

El sistema de explotación colonial en Chile fue, al comienzo, un producto híbrido de servidumbre de la gleba y trabajo esclavo. En las encomiendas

el indio estaba obligado a pagar un tributo a su señor, en especies o, con más frecuencia, en servicios personales; en las minas, los indios cautivos (aquellos culpables de haber quebrantado la fidelidad debida al Rey) y, después, negros traídos de África, vivían en un régimen de esclavitud.

La fuente originaria del derecho de propiedad era la Corona española, la que repartía a voluntad las tierras entre los conquistadores y sus descendientes (Eyzaguirre⁴²). Aunque el Rey estaba interesado que en sus dominios no se formara un nuevo poder señorial que algún día pudiera enfrentarlo (las encomiendas eran una merced de tierras que se prolongaban hasta la segunda o tercera generación), poco a poco, y en pago de diferentes servicios, se fueron constituyendo en propiedades hereditarias y, desde fines del siglo XVII, muchas de ellas transformadas en mayorazgos que impedían la sub-división territorial. Se va formando así una aristocracia terrateniente, legitimada por lo demás con títulos de nobleza ganados o comprados en España; para aquellos de menores recursos, estaba abierta también la posibilidad de ingresar en alguna orden de caballería. (Feliú⁴³ resume así las pruebas que se debían rendir para ser aceptado en ellas: demostrar nobleza y pureza de sangre por los 4 abuelos, saber montar a caballo y no haber ejercido nunca oficios mecánicos).

No toda la actividad de la colonia se limitaba a la explotación del agro. A impulsos del comercio exterior -y especialmente en el siglo XVIII al levantarse algunas restricciones impuestas por la metrópoli- aparecerán nuevas fuerzas productivas y nuevas relaciones de propiedad; desde dentro de la sociedad semifeudal va surgiendo y empieza a desarrollarse, aunque todavía muy débilmente, el modo capitalista de producción.

El incremento del comercio exterior, y el abaratamiento consiguiente de los artículos traídos desde España, estimuló nuevas necesidades de consumo; como la mayor demanda de productos de importación no fuera compensada con un aumento paralelo de lo que Chile exportaba (cobre y plomo a España, algunos productos agrícolas al Perú), el desequilibrio en la balanza comercial los obligó a desprenderse de una parte de sus reservas de oro y plata, un recurso extremo y no deseado en cualquier economía de tipo mercantilista. Se buscó entonces diversificar la producción (explotación de nuevos minerales, cultivo de lino y cáñamo, aceite de ballena, etc.) y más de alguien planteó seriamente la conveniencia de crear algunas industrias transformativas (elaboración de cobre y plomo, calzado y otras).

Ahora bien, España, que no exportaba más de 40 productos propios pero sí tenía la exclusividad del transporte de manufacturas de otros países europeos más desarrollados, estaba vivamente interesada que Chile -y América en general- no tuviera industrias. Un funcionario de la Corona, el virrey del Perú

de esa época, en una carta a Carlos III (con algunas resonancias que pueden parecer contemporáneas) escribe textualmente: «Es positivo que la seguridad de las Américas se ha de medir por la dependencia en que se hallan de la metrópoli y esta dependencia está fundada en los consumos. El día que tengan en sí todo lo necesario, su dependencia sería voluntaria y ni las fuerzas que en ellas tengamos, ni la suavidad del gobierno, ni la más bien administrada justicia, serán suficientes a asegurar su posesión». (Citado por Eyzaguirre).

Así entonces, luego del estancamiento económico de la primera mitad del período colonial (fenómeno al cual no es ajena la desaparición -por guerras, hambrunas, trabajo forzado o sífilis- del 80% de la población aborígen), en el correr del siglo XVIII se asiste a un limitado pero progresivo crecimiento. El aprovechamiento de mano de obra barata y la utilización de fondos que, por ley, pertenecían a los indios que trabajaban en los lavaderos de oro (“sesmo”), permitió que algunos latifundistas acumularan capital suficiente para mejorar obras de regadío, diversificar la ganadería o importar artículos de labranza fabricados en Europa. Participó también en este crecimiento la intensa actividad agrícola y comercial de los jesuitas (expulsados en 1767), quienes contaban además con experimentados artesanos alemanes que enseñaron diversos oficios manuales (cordelería, mueblería, construcción de barcos menores, relojería, etc.). Las exportaciones, junto con diversificarse (monedas, cobre, trigo, vino, charqui, sebo) se extendieron al virreinato de la Plata, aunque la Casa de Contratación de Sevilla siguió prohibiendo el comercio con otros países económicamente más avanzados.

La expansión de las fuerzas productivas por un lado, y las trabas que a su mayor desenvolvimiento imponía la metrópoli, por el otro, constituye la contradicción principal que pone en marcha la independencia de las colonias hispanoamericanas. En esta empresa fueron ayudados por Inglaterra, principal potencia capitalista de ese entonces y, por lo mismo, muy interesada en conquistar nuevos mercados para su abastecimiento de materias primas y para la colocación de sus manufacturas. Escribe Mariátegui⁴⁴: «Enfocada sobre el plano de la historia mundial, la independencia sudamericana se presenta decidida por las necesidades del desarrollo de la civilización occidental o, mejor dicho, capitalista. El ritmo del fenómeno capitalista tuvo en la elaboración de la independencia una función menos aparente y ostensible, pero sin duda mucho más decisiva y profunda, que el eco de la filosofía y la literatura de los enciclopedistas». Para Chile, la independencia significó el salto de una «economía reclusa» -como era la colonial- a una «economía de puertas abiertas» a otras potencias en plena expansión fabril (Pinto⁴⁵); tan pronto como cinco meses después de proclamada la Independencia, la 1ª Junta de Gobierno abre

todos los puertos de Chile al comercio libre con cualquier país que no fuera enemigo de España (en ese momento invadida por Napoleón).

La Independencia significó también terminar con los últimos vestigios que quedaban de economía esclavista. El Ier Congreso Nacional decreta, en 1811, la «libertad de vientres» (hijos de esclavos nacidos en Chile), y más tarde, bajo el gobierno de Freire, queda abolida definitivamente la esclavitud (1823).

Las transformaciones en el aparato productivo se traducirán, naturalmente, en cambios en la estratificación social. En la primera etapa de la joven República, en la cúspide de la pirámide y dominando sin contrapeso, se mantendrá la aristocracia terrateniente. Al lado de ella, pero todavía muy poco desarrollada, se ubicará la burguesía capitalista, representada por los propietarios de minas, banqueros y grandes comerciantes enriquecidos con los negocios de exportación. En la base, la gran masa campesina formada mayoritariamente por indios y mestizos sin tierra; de ellos empezarán a desgajarse y diferenciarse los primeros núcleos de obreros asalariados, concentrados de preferencia en los centros mineros, puertos y diversos talleres artesanales. En la franja intermedia tomarán lugar la pequeña burguesía (pequeños comerciantes y agricultores, propietarios de talleres artesanales) y las capas medias (profesionales liberales y empleados particulares de la banca y comercio). La diversidad de intereses, necesidades y aspiraciones que representan los diferentes actores sociales en juego y los cambios que se producirán en ellos (en cuanto a su importancia relativa dentro del espectro social) a medida que siga transformándose la base productiva, dan cuenta de las contradicciones -algunas antagónicas y otras no- que han animado la lucha por el poder político en la sociedad chilena, ya presente en ese primer tiempo que siguió a la Independencia.

La economía chilena, y por varios decenios, siguió apoyándose en la explotación semi-feudal del agro; las encomiendas, suprimidas por Ambrosio O'Higgins en 1791, dieron lugar a otras formas de tributo que el campesino debía pagar al propietario de la tierra: en trabajo (inquilinos), en productos (mediero) o en dinero (arrendatario) -Cademártori²⁴-. La expansión del comercio exterior, en esa etapa, benefició principalmente a los exportadores de trigo y carne y, secundariamente, a los exportadores de minerales (plata y cobre). La burguesía capitalista, todavía incipiente, podía coincidir con la oligarquía agraria en cuanto a incrementar la exportación de productos primarios, pero también buscaba ampliar sus negocios aumentando las importaciones y trayendo capitales extranjeros, punto en el cual chocaban con la economía mercantilista -y por lo mismo, proteccionista- que impuesta durante el régimen colonial, si-

guió prevaleciendo bajo los gobiernos pelucones. La perspicacia política de Portales, afirma Pinto, consistió en crear una institucionalidad hecha a medida de la única clase -la terrateniente- que tenía el poder económico real, con lo que, a diferencia de los países vecinos, dejaron de ser necesarios los caudillos militares, siempre tan dispuestos a traer la tranquilidad y el orden (con todo el estorbo que significan sus ambiciones personales y su visión cuartelera de la sociedad). El régimen portaliano, autoritario y fuerte, se ajustaba al nivel de desarrollo de las fuerzas productivas en esa primera mitad del siglo XIX; las ideas liberales, traídas de países con desarrollo capitalista avanzado, tuvieron que esperar algún tiempo antes que cuajaran.

La coexistencia de un modo de producción feudal con otro, el capitalista, ahora claramente en ascenso, explica la reagudización de la lucha política en los años 50, años que conocieron también los planteamientos extemporáneos del socialismo utópico (Club de la Igualdad). Pero esa lucha sorda que se daba en el fondo de la sociedad chilena, podía tomar en la superficie otras formas de conflicto, las que descomponiendo y recomponiendo a los actores sociales en algún aspecto secundario, podrán disimular los verdaderos intereses en juego. Entre esos conflictos, dos parecieron absorber la actividad política a mediados de siglo: la cuestión religiosa (predominio del Estado sobre la Iglesia, registro civil, matrimonio civil, cementerios laicos, Estado Docente) donde una fracción de los pelucones (los nacionales de Montt y Varas) podían aliarse con los liberales en contra de la otra fracción (los conservadores ultramontanos), y la pugna por la limitación del poder ejecutivo, donde la fracción conservadora podía ahora encontrarse con los liberales -y de hecho pelearon juntos en la Guerra Civil de 1859- en contra del autoritarismo montt-varista.

También entre los liberales se daban posturas divergentes, las que más adelante cobrarían un gran dramatismo; unos, partidarios del «libre-cambismo» a ultranza (recuérdese a Courcelle-Seneuil y su escuela), contrarios a cualquier intervención del Estado en los asuntos económicos, intransigentes defensores del comercio exterior sin cortapisas y ligados, por lo mismo, a los intereses de Inglaterra, principal potencia comercial de la época; otros, de aparición algo más tardía, apoyados en la doctrina del «liberalismo proteccionista» de Federico List, buscaban un crecimiento armónico de la economía, en el cual el desarrollo de la industria nacional y la ampliación del mercado interno, más que el externo, pasaran a ser sus pivotes.

Por ese entonces, la llamada «pacificación de la Araucanía» (1859-1884) le quitaría más de un millón de hectáreas (exactamente 1.140.000) de tierras cultivables a los mapuches: la propiedad territorial comunitaria fue transformada en propiedad individual, lo que facilitó su compraventa, muchas veces, dolosa. Al lado de la aristocracia terrateniente se ve aparecer otra clase de latifundistas, formada, principalmente, por comerciantes enriquecidos y, más tarde, por descendientes de los primeros colonos alemanes.

Por su parte, las capas medias y la clase trabajadora, totalmente excluidas del aparato de Estado, empiezan por esa época a desarrollar sus propias organizaciones sociales y gremiales. (La primera organización obrera conocida es una sociedad de artesanos que funcionó en Santiago en 1829; las crónicas registran un levantamiento de los mineros de Chañarcillo en 1834 y una huelga de operarios de sastrería en 1849 -(Cuadernos de Historia Popular⁴⁶-). Desde entonces, en una línea nada recta que sabe de muchos éxitos y fracasos, la tendencia general del movimiento popular ha sido darse organizaciones cada vez más amplias y unitarias,- más combativas y con mayor conciencia de clase independiente (Fernando Ortiz⁴⁷).

En un momento en que el comercio exterior languidecía (principalmente porque se habían agotado los minerales de plata y también los de cobre de fácil explotación), la Guerra del Pacífico y la subsiguiente incorporación de la riqueza salitrera puso en marcha un nuevo período de auge de la economía chilena. Sabido es que el Estado chileno pudo hacerse propietario a muy bajo costo de los yacimientos salitreros que le conquistó al Perú y no lo hizo; sabido es también que hay distintas opiniones sobre las causas de esta «no-nacionalización» de lo que fuera, por más de 30 años, nuestro principal rubro de exportación. Ramírez Necochea⁴⁸ aporta pruebas que muestran los manejos del imperialismo inglés, entre otras, las citas textuales de una investigación hecha por tribunales ingleses de ese tiempo que comprobó la existencia de un «fondo de soborno y corrupción» con el que se había comprado a funcionarios de Gobierno, políticos y banqueros chilenos. Como trasfondo ideológico, pesaron también los dogmas librecambistas que, junto con rechazar toda intervención del Estado en la gestión económica, estimulaba la llegada de más capital extranjero.

El hecho es que el Estado decidió entregar los yacimientos salitreros a las compañías extranjeras, casi todas inglesas, y cobrarles impuestos a las ganancias, decisión que tuvo dos consecuencias de la mayor importancia para el desarrollo económico-social chileno. Por una parte, las cuantiosas utilidades

remesadas a las empresas extranjeras (Inglaterra, por ejemplo, se quedaba con el 60% del valor de la producción salitrera -Cademártori-), limitó enormemente las posibilidades de ahorro interno, desperdiciándose así la gran oportunidad para la capitalización nacional. La explotación del salitre no requería de grandes inversiones de capital; se ha hecho ver que con las ganancias no retornadas (entre 1881 y 1888 las empresas inglesas habían obtenido utilidades de más de 60 millones de pesos de 29 peniques, cifras astronómicas para la época -Ramírez N-), Chile pudo haber contado con los capitales necesarios para la explotación de los nuevos minerales de cobre que se estaban descubriendo, y que sí exigían de una tecnología avanzada; el bajo ritmo de acumulación dejó las puertas abiertas para que el capital extranjero -esta vez norteamericano- se adueñara de lo que iba a ser después nuestra fuente de riqueza más importante, la gran minería del cobre. Por otra parte, no fueron propietarios privados chilenos los que administraron los ingresos generados por el principal producto de exportación (a diferencia de lo que ocurría en la costa atlántica con los exportadores de carne, trigo, café o azúcar); aquí fue el Gobierno el que percibiera esos fondos y los canalizara a través del gasto fiscal. Si bien las inversiones del Estado iban siempre en beneficio de la oligarquía en el poder, la frondosa ampliación de los servicios públicos que ellas dieron lugar, es uno de los factores que explican el rápido crecimiento de los empleados públicos, un sector importante de las capas medias chilenas (Pinto).

La incorporación del salitre dio origen también al proletariado industrial. La pampa nortina se transformó en un gigantesco enclave donde decenas de miles de trabajadores, venidos de todo el país, vivían concentrados y separados de los centros urbanos. Las relaciones sociales de producción corresponden ahora a las de la gran industria. La extrema dureza de las condiciones de trabajo (que llega incluso a los castigos físicos), y el relativo aislamiento, estimulan las necesidades de organización, los sentimientos solidarios y la toma de conciencia de ser una clase explotada. Allí nacen las grandes federaciones sindicales y los primeros partidos obreros. Las ideas socialistas, rápidamente asimiladas en el norte, pueden difundir al resto del país por las vinculaciones que conservaba el pampino con su grupo familiar. (Cuadernos de Hist. Popular).

La última oportunidad que tuvo Chile de hacerse dueño de su riqueza salitrera, se perdió en la Guerra Civil de 1891. Balmaceda, representante del liberalismo proteccionista, no era partidario que Chile siguiera siendo un país nada más que exportador de productos básicos, ni de la cada vez mayor inge-

rencia que tenía el capital inglés en nuestra economía. Planteó entonces la urgencia de poner en marcha la industria nacional, como también un ambicioso plan de obras públicas de infraestructura, para financiar los cuales había que cortar el chorro de divisas que se iba al extranjero. Los proyectos de Balmaceda de nacionalizar gran parte de la propiedad salitrera y el Ferrocarril de Tarapacá -en manos de compañías inglesas-, el anuncio de creación del Banco del Estado, y su permanente crítica a las relaciones de explotación semifeudal que seguían imperando en el campo, entre otros factores, tuvieron que chocar forzosamente con los intereses del capitalismo inglés, de la burguesía comercial y bancaria, y de los terratenientes, los que se coaligaron, se alzaron en su contra y finalmente lo derrotaron agitando las banderas del «parlamentarismo» y la «libertad electoral» -Ramírez N.⁴⁹-.

No sólo se perdió la propiedad salitrera. Con la derrota de Balmaceda se cerró también la posibilidad -si es que la hubo- de un desarrollo capitalista independiente. De ahí para adelante la dependencia de los centros capitalistas se hará cada vez más acusada, lo que se va a traducir, entre otras cosas, en la extrema vulnerabilidad de nuestros productos de exportación a las fluctuaciones del mercado internacional, en el progresivo deterioro de los términos de intercambio y en las graves repercusiones que en nuestra economía han tenido las crisis periódicas del sistema capitalista.

Con la burguesía «librecambista» en el poder, aumentaron desmesuradamente las importaciones de artículos suntuarios, como también algunos de consumo habitual que bien podrían haberse producido en Chile. El desequilibrio de la balanza comercial llegó a un punto crítico cuando el salitre sintético, fabricado en Alemania, desplazó de los mercados al salitre natural. El «ciclo del salitre» se cierra hacia los años veinte, sin que Chile hubiese echado las bases para un desarrollo más dinámico y más diversificado de su aparato productivo.

El derroche de los grupos pudientes contrasta con las condiciones miserables en que viven los sectores populares. La desocupación, bajos salarios, jornadas de trabajo de 12 y hasta 16 horas, la sobreexplotación de la mujer y el niño ocupados, por un lado, el rápido crecimiento en organización y conciencia política del movimiento obrero y el impacto que la difusión del *Rerum Novarum* produce en algunos sectores ligados a la Iglesia Católica, por otro, hacen que la «cuestión social» irrumpa con mucha fuerza a principios del siglo XX.

La República Parlamentaria que siguió a la caída de Balmaceda, con una fachada de mayor apertura democrática, siguió excluyendo a las capas medias y masas trabajadoras de toda participación en las decisiones políticas. (Algu-

nas conquistas sociales de esa época: descanso dominical, ley de la silla, una primera ley de accidentes del trabajo, y otras más, se explican por la presión que, desde fuera del sistema, y cada vez con mayor combatividad, ejercían las organizaciones populares). No se reglamentan las relaciones entre capital y trabajo. Los conflictos laborales llevan a un enfrentamiento directo de los obreros con el sector patronal, lo que se traduce en frecuentes huelgas y disturbios callejeros. La incapacidad de la clase dominante para entender la legitimidad de las demandas obreras, hace que vea los conflictos sociales sólo como un asunto policial, lo que da cuenta de la inusitada violencia con que muchas veces eran reprimidos.

La caída de la demanda y de los precios del salitre, después de la 1ª Guerra Mundial, dio paso a una crisis no sólo económica, también política y social. El salitre, además de generar divisas, generaba toda una red de empleos extendida a lo largo del país y vinculada a su extracción, transporte, comercialización y diversas actividades de infraestructura. A la desocupación se sumó la carestía de la vida, derivada de un brote inflacionario no compensada con alzas salariales. La crisis, como siempre, golpeó con más fuerza a la clase trabajadora, pero esta vez se extendió también a las capas medias. Las organizaciones obreras habían ido evolucionando de las mutuales apolíticas a las grandes federaciones sindicales que, abiertamente, rechazaban cualquier tendencia al apoliticismo gremial; por esa misma época aparecen los primeros partidos de orientación marxista. La incipiente burguesía industrial y las capas medias se expresan de preferencia a través del Partido Radical, formado originariamente alrededor de la burguesía minera del norte chico (1862). Excluidas hasta entonces del aparato de Estado, estas distintas organizaciones, dentro del clima de gran agitación social imperante, consiguen derrotar en la elección presidencial de 1920 a los partidos de derecha, los que por primera vez dejan de tener la exclusividad de las decisiones políticas. A partir de ese año, la derecha tradicional (terratenientes, gran burguesía comercial y bancaria), aunque retendrán por mucho tiempo más las palancas del poder económico, tendrán ahora que compartir -cuando no ceder- las tareas de Gobierno.

Arturo Alessandri asume el poder con un programa claramente reformista. Vivamente impresionado por los acontecimientos ocurridos en la Rusia zarista, años más tarde le escribirá a un amigo: «Hay siempre espíritus obcecados que no comprenden que la evolución oportuna es el único remedio eficaz para evitar la revolución y el desplome. A esos espíritus hay que salvarlos y garantizarles su propio bien por la fuerza. Esa fue mi dura tarea como candida-

to y en seguida como gobernante”. (Cuad. de Hist. Pop.). Dentro de ese ideario, el gobierno se propuso descomprimir la caldera social regulando las relaciones entre capital y trabajo mediante la dictación de un conjunto de leyes sociales y laborales (que el Congreso, de mayoría derechista, no despachó, y que después las hicieran efectivas la Junta Militar que derrocó a Alessandri).

Es conocido el período de gran inestabilidad política que siguió a su caída. Las necesidades básicas insatisfechas de los sectores más postergados, y las aspiraciones crecientes de los sectores sociales en ascenso, chocaban con el estancamiento productivo y la desigualdad del reparto; a falta de un programa político, que recogiera y canalizara las tensiones de la base social, se asiste a una seguidilla de golpes militares y juntas de gobierno que no hacen sino agravarlas. Mientras tanto, la crisis provocada por la caída del salitre continúa y si bien la llegada de capitales norteamericanos -que ya habían desplazado a los ingleses- pudieron atenuar parte de sus efectos antes de 1929, el «crash» de Wall Street y la Gran Depresión que lo siguiera terminaron haciendo añicos el modelo de desarrollo basado en la exportación de productos primarios.

Al reflexionar sobre esos cien años (1830-1930) de «economía dirigida hacia afuera», Pinto hace ver que en los países subdesarrollados el dogma liberal del «crecimiento espontáneo» no se cumple igual que en los países pioneros. La exportación de productos primarios debió generar las divisas suficientes para poner en marcha otras actividades económicas, entre ellas, la industria transformativa. Pero muy poco de esas divisas -un hecho reconocido por el mismo Courcelle-Seneuil, maestro del «libre-cambismo» chileno- se reinvirtieron en actividades productivas, y en su mayor parte se derrocharon en gastos suntuarios. La apertura del comercio exterior, además de nuevos artículos de importación, trajo también nuevas pautas de consumo. El «efecto de demostración» que suscitaba el estilo de vida de los países ricos, despertó nuevas necesidades en los chilenos, al menos en aquellos que podían pagarlas. La composición de las importaciones (en dos años: 1883 y 1907, en los que se conocieron las cifras) mostraba que entre artículos suntuarios y bienes de producción la relación era más o menos de 2:1 (Pinto). Es más fácil imitar hábitos de consumo que hábitos de trabajo, ha dicho Encina⁹⁰: el efecto de demostración que provocaban los países más desarrollados no originó, en la clase dominante chilena, una mayor tendencia a la capitalización o a correr riesgos en inversiones productivas.

Por cierto, no todo el bajo ritmo de acumulación de ese período puede ser achacado al despilfarro o a la falta de espíritu empresarial de la clase

gobernante. La mejor oportunidad que se tuvo para capitalizarnos -la explotación de la riqueza salitrera- se entregó a inversionistas extranjeros, por razones que ya se aludieron. Chile estaba cada vez más articulado con el sistema capitalista mundial, y su incipiente economía era fácil presa de los países más desarrollados. Esta misma vulnerabilidad se mostraba también en el auge y caída de los productos de exportación que, por turno, constituían la base de nuestro comercio exterior: Chile conoció el «ciclo» de la plata, del trigo y del salitre, ciclos que, al agotarse (por cierre de mercados o desventajas competitivas), obligaban a echar mano a las pocas reservas acumuladas. Sobre este punto volveremos luego.

La Gran Depresión, según lo reconoció la Liga de las Naciones, golpeó a Chile más que a cualquier otro país del mundo (Edo. Ortíz⁵¹). Entre 1929 y 1931 las exportaciones caen a un tercio y el valor total de la producción nacional de bienes y servicios cae a casi la mitad. Esta nueva y más profunda crisis económica acelera la caída de la dictadura ibañista y pone en marcha otro período de convulsiones políticas que, entre golpes militares y juntas provisionales, tuvo una sublevación de suboficiales de la Armada (apoyada en tierra con una huelga general de la central obrera de ese entonces), una República Socialista de 12 días (Grove), una República pseudosocialista de 100 días (Dávila), para rematar en la segunda presidencia de Arturo Alessandri, esta vez de claro tinte conservador. En este sexenio se acentúa la penetración del capital norteamericano, el que empieza a controlar, además del cobre y del salitre, algunos servicios de utilidad pública (electricidad, teléfonos), grandes distribuidores comerciales y una parte de la banca nacional. En la medida que pasaban los efectos de la crisis mundial se fue reactivando la economía chilena, la que se usó preferentemente para pagos de la deuda externa. El descontento popular no era escuchado, y hubo algunas matanzas.

Para la mayoría queda claro que el gobierno conservador no estaba atacando las raíces del lento crecimiento económico, y empieza a surgir la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo. Con más fuerza que en 1920, vuelve a producirse un entendimiento entre sectores de la burguesía industrial, capas medias y clase obrera, entendimiento que es favorecido además por la situación internacional: la amenaza que significaba la expansión del fascismo en Europa, impulsó a los países donde los partidos marxistas eran fuertes -y Chile era uno de ellos- a formar frentes pluriclasistas por la defensa de las libertades públicas y la ampliación de la democracia representativa.

El triunfo del Frente Popular (1938) deja huellas profundas en la historia chilena, tanto económica como social. El lento proceso de industrialización nacional, que había conocido algunos débiles repuntes en la 1ª Guerra y después de la Gran Depresión (con el desarrollo de ciertas industrias livianas en respuesta a la necesidad de sustituir importaciones), cobra ahora un gran impulso con la creación de la Corporación de Fomento, organismo fiscal que reúne fondos para levantar grandes empresas de propiedad estatal en áreas estratégicas (petróleo, energía eléctrica, siderurgia) y también para estimular y proteger a la industria de consumo de propiedad mixta o privada. Hasta entonces, la industrialización del país se había visto seriamente obstaculizada por la excesiva estrechez del mercado interno: los pobres porque no podían comprar y los ricos porque preferían importar, dan cuenta de la escasa demanda que tenían los productos nacionales. El gobierno de Aguirre Cerda propuso ampliar el mercado interno aumentando el poder adquisitivo de las masas populares con una política redistributiva (directa, con alzas salariales; indirecta, con la expansión de diversos programas sociales en educación, salud, previsión y vivienda) y, por otra parte, con diferentes mecanismos de control de la internación de manufacturas.

Los cambios en el aparato productivo tendrán diversas repercusiones en el plano social. Crece significativamente el empresariado industrial; el papel muy activo que juega el Estado (fuente de trabajo importante para empleados, profesionales y técnicos) junto con la mayor movilidad social que permiten las mejores oportunidades en educación, favorece el rápido desarrollo de las capas medias; cambia la composición del mercado laboral (disminuye la mano de obra ocupada en la industria extractiva y aumenta notoriamente en la industria transformativa); la mayor concentración obrera va a darse ahora en los centros urbanos y no en los «enclaves» mineros; el éxodo desde la pampa salitrera y la migración del campo a la ciudad, junto con acelerar forzosamente el proceso de urbanización, agudiza el problema del déficit habitacional: aparece el sector urbano-popular (pobladores «marginales») que irá tomando cada vez mayores dimensiones; miles de talleres artesanales y pequeñas industrias desaparecen por desventajas competitivas, pasando sus propietarios a engrosar el sector de obreros asalariados.

El gobierno de centro-izquierda de esa época no consiguió tocar los intereses de los terratenientes; la cuota de poder político que mantenía la derecha en el Congreso y contradicciones dentro del Partido Radical (uno de sus sectores representaba a los latifundistas del sur) impidieron que se despachara la ley de sindicalización campesina obligatoria. Pero el despertar de la conciencia política en el campo, ya insinuada en 1935 con la Liga Nacional de Defen-

sa de los Campesinos Pobres, se hace más patente con la creación de la Federación Nacional Campesina (1939).

A pesar de algunas conquistas, no fue la clase trabajadora la más beneficiada con el Frente Popular. El programa de reformas atenúa sólo en una modestísima proporción las desigualdades en la distribución del ingreso y en las oportunidades de acceso a la educación, salud, recreación, capacitación laboral o vivienda. Son la burguesía industrial y las capas medias -que hegemonizaban el bloque en el poder- las que más provecho obtienen del Estado interventor, un rasgo que se va a acentuar en los dos gobiernos radicales que siguen. Al final de ese período (con cifras de 1953), los asalariados habían mejorado su ingreso -con relación a 1940- en un 7%; los empleados, en un 46% y los empresarios (del sector propietario), en un 64% -Pinto-.

El proceso de industrialización se frenó en 1953 y no volvió a ser activado hasta 1964, hecho que tiene relación con las políticas anti-inflacionarias de los dos gobiernos de esa época. (En Chile, como se sabe, la lucha contra la inflación se hace básicamente reajustando sueldos y salarios por debajo del alza de precios, lo que trae una disminución del poder de compra y la explicable contracción del mercado interno).

El desarrollo del empresariado industrial llevó -un hecho inevitable en todo régimen de propiedad privada de los medios de producción- a la concentración de los bienes de capital y la consiguiente aparición de la gran empresa industrial; el entrecruzamiento de intereses y de influencias de ésta con la banca privada da origen, a su vez, a la burguesía monopolista y su expresión concreta, los grupos económicos. Ya en 1958, Ricardo Lagos⁵² hacía ver que la mayor parte de la economía nacional estaba dirigida por 11 grupos económicos (y en la práctica, sólo por 3 de ellos); menos de un 5% de las sociedades anónimas, de un total de 1.300, controlaba cerca del 60% de sus capitales sumados. Entre otros efectos claramente lesivos para el desarrollo de nuestra economía, la presión de los grupos fue desvirtuando el sentido originario de la Corfo, la que se fue poniendo al servicio del capital monopolista chileno, cada vez más vinculado con los monopolios norteamericanos. A partir de la década del '60, la Corfo, en vez de crear nuevas industrias, fue utilizada para fomentar y avalar negocios comunes de los grupos económicos con las grandes transnacionales -Cademártori-.

El lento y errático proceso de industrialización tiene su réplica -y en parte, su explicación- en el atraso de la actividad agraria. A partir de 1930, la producción agropecuaria crece a un ritmo más lento que el de la población; Chile, que había sido un gran exportador de alimentos, ahora debió importarlos. El 63% de los rubros de importación corresponden a productos que tam-

bién se dan en Chile -Cademártori-. El saldo negativo en la balanza comercial del sector agrario, es uno de los factores que está en la base de la persistente inflación chilena. No sólo el derrame de divisas conspira en contra de nuestro crecimiento económico; también lo hace el muy reducido poder adquisitivo que tienen las masas campesinas. En la etapa a que estamos aludiendo, el 30% de la fuerza total de trabajo estaba ocupada en el campo; su nivel de consumo -cifras promedio entre 1940 y 1954- correspondía sólo al 3.5% de la renta nacional -Cademártori-.

Como causa principalísima de la baja productividad agrícola, y de las condiciones de pobreza en que vivía la gran mayoría de los trabajadores rurales, ha habido consenso en achacarla al régimen arcaico de tenencia de tierra. Jorge Ahumada³⁹ comenta las cifras del Censo Agrícola de 1952: el 11% de todos los propietarios -que explotaban las propiedades de más de 200 hectáreas- controlaba el 88% de la superficie agrícola del país. Que no se trataban de terrenos poco aptos para la agricultura, lo prueban que allí se concentraba el 76% de toda la superficie regada, el 70% de la superficie cultivada, el 65% de las siembras de trigo y el 68% del ganado vacuno. Cuanto mayor la propiedad agrícola, mayor la cantidad de tierras dedicadas a pastos naturales. Otro censo, en 1965, muestra que un 40% de la superficie arable quedaba sin utilizar -Canihuante⁵³-.

El latifundio se cultiva por extensión y no intensivamente, lo que explica la poca eficiencia (producto por Ha por persona) de la actividad agrícola. El latifundista ha preferido vivir de la renta del suelo (arrendándola al que la trabaja) y no de las ganancias del capital; en algunas provincias de la zona central, la renta del suelo ha correspondido a la mitad de los ingresos generados por su explotación, beneficio que sólo en una mínima parte se re-invertía en la producción -Pinto-. El economista norteamericano, Marvin Stenberg -citado por Cademártori- encontró que el terrateniente chileno, en 1961, destinaba al consumo el 81% de sus ingresos, de los cuales 52% eran gastos suntuarios.

La disfuncional concentración de la propiedad agrícola (y sus repercusiones en el resto de la economía, mayores aún si se consideran los privilegios tributarios que gozaban los latifundistas), y la sobreexplotación del campesino, hacían sentir la urgencia de una Reforma Agraria de fondo. Aunque la idea fue ganando terreno a partir del triunfo del Frente Popular, el desproporcionado poder político que conservaban todavía los latifundistas en el Congreso -explicable en gran parte por un anticuado mapa de las circunscripciones electorales-, impidió su materialización hasta 1967. Un poco antes, bajo el régimen conservador de Jorge Alessandri, un simulacro de reforma agraria

ponía de actualidad lo dicho por el economista J. K. Galbraith en 1951: «Por desgracia, nuestra investigación habitual de la reforma agraria en los países subdesarrollados se hace como si esta reforma fuera algo que un gobierno proclama una buena mañana, dando tierras a los campesinos, como podría dar pensiones a soldados, veteranos o reformar la administración de justicia. De hecho, una reforma agraria es un paso revolucionario; transmite el poder, la propiedad y la condición social de un grupo de la comunidad a otro. Si el gobierno del país está dominado por grupos terratenientes o si éstos tienen gran influencia sobre él, puesto que ese grupo es el que está perdiendo sus prerrogativas, no es de esperarse que se promulgue como un acto de gracia una legislación efectiva. La mejor seguridad de reforma agraria -y espero que sea ordenada y pacífica- consiste en un gobierno popular que verdaderamente desee las reformas». («Conditions for economic change in under-developed countries», *Journal of Farmn Economics*, 1951 -citado por Pinto-).

La frustración que siguió a la experiencia populista de la segunda presidencia de Ibáñez y el descontento masivo que provocará el gobierno conservador de Jorge Alessandri, se reflejan muy claramente en la elección presidencial de 1964, donde dos de los tres candidatos basaron sus campañas proponiendo cambios sociales en profundidad. El nivel de conciencia política que había alcanzado en Chile la necesidad de cambios estructurales muestra toda su contendencia si se recuerda que esos dos candidatos sumaron cerca del 95% de los votos emitidos (cifras a las que hay que descontar, por cierto, una parte de la cuota electoral de la derecha que, a regañadientes y optando por el mal menor, apoyó a Frei).

El triunfo del partido demócrata-cristiano representaba el triunfo de los sectores de la burguesía industrial, pequeña burguesía, capas medias y también de clase obrera, más comprometidos con la doctrina social de la Iglesia Católica. El gobierno de Frei impulsó una Reforma Agraria que tenía como objetivos explícitos terminar con el latifundio -no sólo el improductivo- y con la situación de marginalidad en que vivían las masas campesinas. Para ello, se propuso constituir dentro del sexenio 100.000 nuevas propiedades agrícolas; en la adjudicación de esos predios se buscó favorecer especialmente a los campesinos más pobres, los que además se beneficiaron con diversos programas de asistencia técnica y capacitación. (Contradicciones dentro de la DC hizo que las expropiaciones fueran tomando un ritmo decreciente; al finalizar el período se había cumplido exactamente con la mitad de lo calculado). Dentro de su concepción de sociedad integrada, sin antagonismos de clase, el

programa de Promoción Popular se encargó de crear estructuras de participación para el sector tradicionalmente más postergado, como eran los pobladores marginales, lo que dio origen al nacimiento y desarrollo de múltiples organizaciones comunitarias. La Reforma Educacional, junto con elevar el ciclo básico de 6 a 8 años y ampliar los fondos de asistencialidad para los alumnos de pocos recursos, puso en marcha un elaborado plan de capacitación y perfeccionamiento del cuerpo docente. La Reforma Universitaria -esta vez impulsada por estudiantes y un sector de académicos- terminó con muchos anacronismos y privilegios que subsistían en los planteles de educación superior, expresando, así, el sentimiento mayoritario de contar con una universidad al servicio de la realidad nacional y comprometida con el proceso de cambios. También se ampliaron los derechos políticos de los jóvenes, rebajándose la edad para la inscripción electoral de 21 a 18 años.

Los cambios sociales se ajustaban a lo que desde los años cincuenta se viene llamando el «modelo desarrollista» para América Latina, llamado a impulsar, según los expertos de la Cepal, un crecimiento autosostenido y acumulativo de la economía del continente subdesarrollado a través, principalmente, de la sustitución de importaciones, fomento de las industrias nacionales y ampliación de sus mercados internos. La «modernización» de la sociedad (eliminando estructuras arcaicas en el campo, incorporando a los sectores sociales marginados, elevando el nivel de educación de masas, etc.), no sólo busca darle al modelo un sentido ético de mayor justicia social; también, al integrar a la sociedad a los grupos potencialmente más conflictivos y al ampliar el mercado laboral y de consumo, pasa a ser una condición de su posibilidad. La otra condición para poner en marcha ese crecimiento autosostenido y progresivo será contar, en una primera etapa, con el financiamiento externo que sea necesario; una vez movilizados los recursos propios (el énfasis está puesto en la industria transformativa, lo que permitiría importar menos productos terminados y diversificar las exportaciones), el aumento de la tasa de ahorro interno hará posible -dicen los teóricos- prescindir del capital extranjero.

Durante el gobierno de Frei, y de acuerdo con dicho modelo, aumentaron considerablemente los empréstitos y las inversiones privadas del exterior. La “chilenización” del cobre, junto con hacernos propietarios del 51% de las instalaciones de la Gran Minería, significó también dar amplias facilidades y garantías al capital norteamericano para explorar y explotar nuevos yacimientos. El capital foráneo llega también, bajo la forma de filiales de las transnacionales o constituyendo empresas mixtas con la Corfo, a las industrias de consumo duradero y de alta tecnología (electrónica, automotriz, petroquímica, electrodomésticos y otras), ramas industriales que ya se habían

iniciado en el régimen anterior y que ahora se convertirán en los sectores más dinámicos del aparato productivo.

Ahora bien, por razones que se verán luego y que tienen relación con los reparos que se le ha hecho al modelo desarrollista, no hubo tal crecimiento autosostenido ni acumulativo. Si bien el Producto Geográfico Bruto, por persona, aumentó un 3.5% en 1965-1966 -debido, principalmente, a una serie de medidas redistributivas que mejoraron el consumo de los sectores populares- el crecimiento no pudo sostenerse y cayó a un 0.6% entre 1967 y 1970. (Citado por Ramos⁵⁴ con cifras de Odeplan). La economía chilena necesitó cada vez de más capitales extranjeros para su funcionamiento; por otra parte, las posibilidades de ahorro interno se vieron seriamente limitadas por las cuantiosas remesas de utilidades y pago de intereses que se iban al exterior.

Las necesidades crecientes de la sociedad chilena, tanto más acusadas cuanto más participaban las nuevas fuerzas sociales incorporadas por el proceso de reformas, chocaban con el lento crecimiento de la producción de bienes y servicios. El modo de producción capitalista chileno parecía estar tocando fondo. Sectores desgajados del partido demócrata-cristiano, y también sectores dentro de la DC, coincidían con los partidos marxistas y la izquierda laica en la necesidad y urgencia de darse un modelo de desarrollo no capitalista. El nivel de combatividad alcanzado por las organizaciones sociales y políticas de la clase obrera, y la mayor conciencia anti-imperialista de otros sectores populares (campesinos, pobladores), de capas medias y también de parte de la burguesía -por un lado- y la resistencia enconada de la burguesía monopolista nacional y extranjera, que veía amenazados sus intereses -por otro- colocaron al país en una encrucijada: o se profundizaban los cambios en una perspectiva socialista (de distinto signo según los sectores sociales que tuvieran la hegemonía) o se instalaba un régimen autoritario que recompusiera por la fuerza el sistema capitalista. El triunfo de la Unidad Popular, en 1970, representó la primera opción; el golpe militar de 1973, la segunda.

Llegados a este punto, parece oportuno echar una mirada al conjunto de lo que ha sido nuestro desarrollo económico-social hasta 1970. Lo que primero llama la atención es que tanto el modelo de crecimiento «dirigido hacia afuera» que prevaleciera hasta 1930, como el modelo «dirigido hacia dentro» inaugurado por el Frente Popular y que, bajo la forma desarrollista, tomó mayor auge en el último sexenio, no dieron los frutos esperados. Tanto la exportación de productos primarios como los esfuerzos por industrializar al país, no

consiguieron diversificar las fuerzas productivas lo suficiente como para asegurar un crecimiento alto y sostenido de nuestra economía, la que al final del período exhibe claras manifestaciones de un estancamiento relativo. Las cifras del último decenio (Odeplan, citadas por Ramos) son elocuentes en ese sentido: la tasa de crecimiento (gasto de PGB por persona) tuvo, entre 1961-1970, un promedio de 1.9%, uno de los más bajos de la región; entre 1960-1964 el ahorro nacional bruto fue igual al 11.6% del PGB, y entre 1965-1969 igual al 19.1%, lo que da un promedio para el decenio de 15.3% (Geografía Económica - Gémines⁵⁵), bastante por debajo de las necesidades de capitalización; la distribución del ingreso personal (1960-1969) se ha mantenido con una marcada desigualdad: mientras el 20% más pobre percibe menos del 4% del ingreso, el 20% más rico percibe cerca del 60% (Geog. Econ. Gémines); la productividad -por persona ocupada- durante todo el período que va de 1960 a 1970 (11 años) creció sólo un 13.9%; la tasa de desocupación abierta, en ese mismo período, fluctuó entre 4.7 y 8%; la capacidad instalada del sector industrial (1967-1970) permaneció sub-utilizada entre un 20 a un 25%. Agréguese a esto la fuga de capitales, la fuga de cerebros, la fuga de mano de obra por razones económicas y algunos indicadores de calidad de vida (estructura de consumo de las personas por tramos de ingreso, déficit de vivienda, índice de hacinamiento, cifras de desnutrición y sub-alimentación, porcentaje de repitencia y deserción escolares, etc.) y se tendrá un cuadro más completo del defectuoso funcionamiento de nuestra economía.

Ahora bien, no se podrán explicar esas fallas de funcionamiento si antes no se caracteriza correctamente la estructura económica de la que son su expresión. Ramos -entre otros- define esa estructura con 3 notas esenciales, ligadas y necesariamente interactuantes: dependencia, tendencia a la monopolización y utilización de los recursos del Estado por los monopolios (capitalismo monopolista de Estado y dependiente), características que dan cuenta de nuestro sub-desarrollo y de las dificultades para salir de él.

A partir de la década de 1960, un grupo importante de científicos sociales, especialmente de América Latina, elaborará la llamada «teoría de la dependencia», teoría que le ha dado un nuevo sentido al concepto de sub-desarrollo. La economía clásica había visto en el sub-desarrollo un problema de atraso en el tiempo, una contingencia histórica que hizo que algunos países se articularan al sistema capitalista mundial cuando otros ya se habían convertido en grandes potencias comerciales; a la larga, se dice, los países pobres, apoyándose en lo que sean sus ventajas comparativas, podrán recorrer el mis-

mo camino que siguieron los países pioneros y estarán en condiciones de alcanzar -tanto más rápidamente cuanto más se les ayude desde fuera- niveles comparables de producción y de calidad de vida.

Los hechos parecen decir otra cosa. Aunque es innegable que el modo de producción capitalista -en los países sub-desarrollados- ha mejorado considerablemente muchos indicadores económicos y de calidad de vida (un hecho pasado por alto, a veces, en las versiones más radicalizadas de la teoría de la dependencia), es innegable también que la brecha que separa a los países «ricos» de los países «pobres» se ha ensanchado cada vez más, brecha que, desde otro ángulo, es una medida de las crecientes necesidades que han ido apareciendo en el hombre y las desiguales oportunidades que se ofrecen para su satisfacción.

Los países sub-desarrollados no existen porque entraron tarde al sistema capitalista mundial, sino porque entraron en calidad de subordinados: el crecimiento de sus fuerzas productivas (qué productos básicos se explotarán, cuánto se explotará, cuáles sectores industriales convendrá desarrollar, etc.) se hará en función de las necesidades del centro hegemónico y no de sus propias necesidades. La lógica del sistema -ha enfatizado Hinkelammert⁵⁶- descansa en la reproducción ampliada del capital: si en un comienzo los países capitalistas avanzados obtenían excedentes de la exportación creciente de manufacturas, en su fase monopolista actual vive de preferencia exportando capitales. Sea como préstamos, sea como inversiones directas en actividades productivas, los capitales que envía el centro del sistema a los países satélites no sólo tienen que producir ganancias sino que están obligados -esa es su ley- a crear las condiciones para que sigan produciendo, y cada vez más, nuevas ganancias. La principal crítica que se le ha hecho al modelo desarrollista apunta, precisamente, a la premisa de la «transitoriedad» del financiamiento externo, premisa que parece no tomar en cuenta la lógica interna con que opera el sistema.

En Chile, y especialmente a partir de 1966, las inversiones directas del capital extranjero se orientaron de preferencia a nuevas ramas industriales de alta tecnología; pero una vez puestas en marcha, en vez de retirarse esos capitales (como se esperaba), gran parte de las utilidades se han reinvertido en las mismas industrias, incrementando así el patrimonio inicial y, de paso, las posibilidades de mayores ganancias.

Las ganancias que extrae el capital extranjero, algo obvio, son un factor de la baja tasa de capitalización del país. Se ha calculado que, entre 1950 y 1967, por cada dólar que entraba como inversión directa, salían cuatro como remesa de utilidades (en cifras: 257 millones de dólares contra 1.056 millo-

nes). En ese mismo período, los intereses de los préstamos (sin contar las amortizaciones) alcanzaron a cerca de 500 millones de dólares -Caputo y Pizarro⁵⁷-. Se podrían entregar muchas más cifras al respecto: de una manera resumida, Canihuante hace ver que Chile, hasta 1970, había perdido en beneficio de los Estados Unidos el doble de todo su capital instalado.

La penetración del gran capital extranjero no significa sólo extracción de excedentes generados en el país y la consiguiente descapitalización. La nueva orientación que ha tomado esa penetración -de los centros productores de materias primas a las industrias modernas de mayor tecnología- subordina a los sectores más dinámicos de nuestro aparato productivo a los intereses del capital foráneo, que no tienen por qué coincidir con los intereses del país. Se producen así una serie de desajustes y deformaciones de nuestra economía, muy claramente señalados por Caputo y Pizarro (op. cit): mayor tendencia a la actividad monopólica; producción orientada por la demanda solvente y no por las necesidades insatisfechas de sectores mayoritarios de la población; crecimiento disarmónico del sector industrial; importación de tecnologías muchas veces disfuncionales (desocupación de mano de obra, por ejemplo, o sustitución de materias primas que se producen en el país por otras importadas); pago de patentes y conocimientos tecnológicos, otra forma de extracción de excedentes; freno a la investigación científico-tecnológica; distorsión de la demanda a causa de agresivas técnicas publicitarias y de promoción de ventas, etc.

El efecto combinado de esta suma de factores, hizo que la economía chilena, descapitalizada y distorsionada de tantas maneras, fuera dependiendo cada vez más de la llegada de capitales y tecnologías extranjeros para poder funcionar. A la dependencia del mercado exterior -que subsiste- se ha agregado, así, la dependencia financiera y, más recientemente, la dependencia científico-tecnológica. (Parece superfluo añadir que la dependencia no es puramente económica; la subordinación al centro del sistema se expresará, por supuesto, en el plano político, cultural y también militar).

De la segunda característica estructural, la tendencia a la monopolización, ya se ha dicho algo. La misma lógica interna del modo de producción capitalista, dinamizado por la necesidad de reproducción ampliada del capital, lleva inevitablemente a una concentración cada vez mayor de los medios de producción, con perjuicio para el pequeño y mediano propietario y, también, para el consumidor.

A partir de la década de los 60, la tendencia a la monopolización -que abarca a todos los sectores de la economía- tomó un ritmo acelerado con la mayor penetración del capital extranjero, lo que se ha traducido en una fusión

creciente de los intereses de la burguesía monopolista nacional con los intereses del centro hegemónico (alianza que gravitará muy negativamente en cualquier esfuerzo que se haga para romper las amarras de la dependencia, tal como quedara crudamente demostrado en 1973).

La creación de la Corfo, bajo el Frente Popular, sirve para ilustrar el concepto de capitalismo de Estado; la evolución que después tomara, colocándose progresivamente al servicio de los monopolios nacionales y extranjeros -ya comentada- ilustra el concepto de capitalismo monopolista de Estado. La ayuda que el Estado puede darle a los monopolios no se agota en la creación de empresas mixtas o avalando la penetración del capital foráneo; puede hacerla con muchas otras formas, directas o indirectas: poder comprador para algunos productos; contratación de obras públicas; políticas crediticias, tributarias, arancelarias, etc., como también legislando y regulando las relaciones entre capital y trabajo.

El aprovechamiento, por parte de la burguesía monopolista, de los recursos económicos del Estado y de su poder político, no puede verse como una característica estructural más, al lado de las otras; su verdadero papel consiste en asegurar la reproducción del sistema, consolidando y acentuando la dependencia y el proceso de monopolización.

El significado y la amplia resonancia que tuvo el triunfo de la Unidad Popular debe entenderse, en lo principal, a partir del hecho de constituir el primer intento que se hacía en Chile de atacar las raíces estructurales de nuestro sub-desarrollo. La experiencia desarrollista de Frei, con todo lo positivo de algunas de sus reformas, no disminuyó -y hasta acentuó- la dependencia del centro imperialista, la tendencia a la monopolización y la utilización del poder económico del Estado en provecho de los monopolios. El no haber roto con los factores que limitaban nuestro crecimiento -algo no propuesto tampoco en el modelo de la Cepal- explica que las medidas redistributivas y la reactivación económica que trajo consigo, no pudieran sostenerse más allá de los primeros dos años del gobierno demócrata-cristiano.

Con la Unidad Popular, a diferencia de otras coaliciones de centro-izquierda también triunfantes, la clase trabajadora llegaba como fuerza hegemónica al Gobierno -que no significaba, ni con mucho, la totalidad del Poder del Estado-. Desde allí, y utilizando las palancas económicas que se disponían, se intentó crear las condiciones materiales para transitar del capitalismo al socialismo. Los recursos del Estado dejaban de estar al servicio de los monopolios y tomarían un nuevo contenido de clase. La relación de dependencia se enfrentó derechamente con la nacionalización de la gran minería del cobre, de algunas grandes empresas de propiedad norteamericana (la

Compañía de Teléfonos, filial de la ITT, entre otras) y la apertura de relaciones con todos los países del mundo. La actividad monopólica es frenada, entre otras medidas, con la estatización de la totalidad de la banca privada, un ritmo acelerado de expropiación de los latifundios y la ampliación del área social de la economía (a la que se van incorporando las grandes empresas expropiadas o requisadas).

Las medidas de fondo se acompañaron con una política acentuadamente redistributiva, la que trajo una mejoría sustancial en una serie de marcadores de calidad de vida (tal como pudo verse en el capítulo anterior). La mejor distribución del ingreso no chocaba y, por el contrario, se reforzaba mutuamente con los cambios estructurales que se estaban implementando, lo que le daba una total coherencia al proceso económico-social puesto en marcha. Más allá de los desbarajustes, desfases y errores casi inevitables en cualquier proceso acelerado de cambios, se podía anticipar que, a medida que las transformaciones en la base económica fueran eliminando -a buen seguro, no en el corto plazo- los factores que habían estado entorpeciendo el crecimiento de las fuerzas productivas, la calidad de vida iría mejorando progresivamente y, esta vez, hecha extensiva al conjunto de la población chilena. Ahora bien, el correcto análisis de las características económicas objetivas, no se acompañó de la misma claridad para apreciar los cambios, especialmente cualitativos, que estaban ocurriendo en la correlación de fuerzas en juego. Quizás si el error político de mayor bulto que cometió el Gobierno Popular fue no evaluar oportunamente el papel hegemónico creciente que dentro del conjunto opositor estaba teniendo la burguesía monopolista y haber subestimado la vigencia que mantenía la otra opción para resolver la crisis del sistema capitalista chileno.

Poco después de mil días, la «vía chilena al socialismo» quedó interrumpida por un golpe militar de corte fascista. Algo anunciado, dado nuestro historial político, la recomposición de las relaciones de producción de tipo capitalista sólo ha sido posible con el empleo de formas y grados de represión inéditos en Chile. El modelo de economía neo-liberal impuesto por la dictadura está aún vigente y falta la perspectiva histórica para una apreciación más en profundidad. Digamos por ahora, y sin mayor análisis, lo que aparece a primera vista como resultado de 13 años de su aplicación*.

El modelo fue presentado con la intención, explicitada por la Junta de Gobierno a poco de asumir, de hacer de Chile una gran nación y erradicar la extrema pobreza. Han habido algunos años de crecimiento alto, (7-9%), el

* *Este capítulo se terminó de escribir en mayo de 1986*

que no ha podido sostenerse por cuanto han vuelto a operar, y ahora en un grado superlativo, las mismas tres fallas estructurales señaladas antes. (Una sola cifra: la deuda externa es 5 veces mayor que la existente en 1973, y el pago de sus intereses -sin incluir la amortización- compromete cerca de un cuarto de los valores de exportación). Han mejorado algunos indicadores de vida: acentuación del descenso que se venía observando en la tasa de mortalidad infantil (como efecto, principalmente, de una concentración de recursos en el tratamiento de la desnutrición severa); mejor equipamiento del hogar (electrodomésticos, televisores) en algunos sectores populares y se han erradicado la mayoría de los campamentos de emergencia, pero la extrema pobreza, según la apreciación de diversos expertos, alcanza ahora al 30% de la población, exactamente el doble que en 1968. En todo el período, la desocupación -abierta y encubierta- ha tenido cifras 3 a 4 veces más altas que las históricas; el déficit de viviendas se ha agravado en más del 40%; la desnutrición moderada y la sub-alimentación afecta a la mayor parte de la clase proletaria; hay una clara discriminación económica en la calidad y oportunidad de la atención médica; las condiciones de trabajo exhiben formas de explotación no vistas en Chile en los últimos decenios; el grave deterioro en la calidad de la educación que imparte la escuela fiscal compromete seriamente la formación intelectual de los sectores de menores recursos.

El modelo ha funcionado sobre la base de una creciente concentración de la propiedad privada de los medios de producción (como lo ha demostrado Dahse⁵⁸, entre otros), la que se acompaña de una también creciente desigualdad en la distribución del ingreso. El empobrecimiento de la masa trabajadora, pequeña burguesía y sectores de capas medias (pobreza en muchos aspectos no sólo relativa sino también absoluta), con todo lo que significa en las oportunidades de acceso al patrimonio cultural, confirma la idea explorada a lo largo de este ensayo que dice que en una sociedad de clases, y tanto más evidente -como lo muestra el actual régimen- cuanto más poder tenga el grupo dominante, el desarrollo exhibirá una distribución de clase.

CAPITULO VI

Cabos sueltos

A lo largo de la exposición de este ensayo han ido apareciendo algunos temas que sólo quedaron insinuados y que ahora convendrá mirarlos más de cerca. Con ellos se amplía la perspectiva desde la que se ha estado explorando el problema (desarrollo personal en sentido estricto), lo que lleva a definir nuevos conceptos, considerar otros factores en juego y reconocer la distinta naturaleza que pueden tener las mediaciones sociales. En el fondo, todos ellos parecen girar alrededor de lo que, así pensamos, constituye el tema central de toda psicología social: ver a los hombres, un producto de las condiciones de vida en que se forman, en sus posibilidades de transformar esas condiciones y transformarse en esa transformación, problema teórico y práctico que aquí será estudiado a partir de algunos principios generales del materialismo dialéctico.

Con todo, dado el interés originario de este trabajo, no se podrá entrar en detalles, y las respuestas quedarán, de todos modos, en espera de una mayor profundización y abiertas a su confrontación con otros puntos de vista.

A.- Persona genérica y persona individual

En algún momento se planteó el hecho que la ubicación social, que determina de un modo necesario el desarrollo personal de una clase, como tal clase, determina sólo la tendencia más probable de desarrollo que tenga un individuo concreto de esa misma clase. Parece entonces importante hacer el distingo, no siempre bien comprendido, entre «persona genérica» y «persona individual» ('individuo social» e «individuo personal» en Sève). La primera, vista como *representante* de una clase social en cuanto es portadora de las especificaciones propias de ésta; la segunda, vista como *miembro* de una clase social pero en la que operan, además, otras especificaciones: dos aspectos de una misma realidad objetiva -el hombre histórico real- que no pueden entenderse por separado si no dentro de la relación dialéctica que liga necesariamente lo general con lo singular.

Con otras palabras: por un lado tenemos la persona genérica, aquélla que Marx llamó «formas históricas generales de la individualidad» para enfatizar que no se trata de un hombre abstracto, a-histórico, sino siempre referido a

una generalidad históricamente determinada (en las sociedades de clases, referida a una clase social). El obrero o el capitalista, en Marx, no son las personas empíricas (personas individuales) sino «personificaciones» del Trabajo asalariado o del Capital. El obrero, por ejemplo, es el portador de las especificaciones económicas que definen a la clase social a la cual pertenece: productor directo separado de los medios de producción, que vende su fuerza de trabajo a cambio de un salario equivalente al tiempo social necesario para reproducir esa fuerza de trabajo, que genera con el tiempo de trabajo no remunerado una plusvalía que es apropiada por el dueño del capital, etc., algo muy diferente de un «perfil psicológico» que describiera al obrero promedio de una sociedad dada. Del mismo modo, otras especificaciones podrán, calificar al capitalista, al señor feudal, al siervo de la gleba, al amo o al esclavo, por citar solamente a las clases fundamentales de diferentes sociedades históricas. Clases sociales que, a su vez, expresan la repercusión que el conjunto de contradicciones de una estructura social dada tiene sobre las relaciones en que entran los hombres en diferentes actividades sociales -no sólo productivas, sino también políticas, jurídicas, ideológicas, etc.-, relaciones sociales que, así consideradas, son pre-existentes a las personas individuales, necesarias e independientes de su voluntad.

Ahora bien, la persona genérica sólo se puede manifestar a través de la persona individual y ésta sólo existe por su relación con la persona genérica. (Un objeto singular es tal por oposición a otros objetos singulares, pero no otros cualesquiera sino sólo aquellos que forman parte de un mismo «universo»). Lo que constituye a la persona individual es su diferencia con otras personas individuales; no tendría sentido, por ejemplo, oponerla a una piedra, a un árbol, o a un insecto, recurriendo a lo obvio para simplificar el problema. Las personas individuales, entonces, sólo existen por sus diferencias con otras personas con las cuales comparte una base común de propiedades, base común que cuando expresa las propiedades más esenciales es la persona genérica. O dicho de otro modo: la persona individual, que contiene a la persona genérica, contiene más cosas que ésta. Como tal persona individual participará en otro tipo de relaciones sociales, que mediatizarán a las relaciones sociales pre-existentes al individuo, y que son las que la psicología conoce como relaciones interpersonales o intersubjetivas: relaciones cara-a-cara entre individuos, creadas por ellos y que podrán ser modificadas más o menos libremente. En su formación personal jugarán también otros factores, de los que ya se ha dicho algo y que ahora parece pertinente precisarlos un poco más:

En las experiencias biográficas, por lo que tienen de únicas e irrepetibles, puede jugar un papel importante el *azar*: En una persona individual, las oportu-

tunidades de acceso al patrimonio cultural (sea en la oferta de bienes culturales, o en la preparación psicológica o neurofisiológica que se requiere para su asimilación) pueden ser grandemente modificadas por diversos acontecimientos fortuitos: enfermedades, accidentes, golpes de fortuna, viajes, contactos con otros grupos culturales, relaciones interpersonales muy significativas, ayuda de personas influyentes, etc., acontecimientos éstos que tampoco actuarán por sí solos, «desde afuera», sino dentro de la significación propia con que los viva cada persona y que dependerá, a su vez, del entrecruzamiento de muchos otros factores no ligados necesariamente entre sí.

La preparación neurofisiológica, principalmente referida a la estructura funcional del cerebro, puede registrar variaciones individuales como resultado de la *herencia genética* (otros casos de enfermedades o lesiones adquiridas quedan mejor incluidas en las experiencias biográficas). Dejando de lado las variaciones en los rasgos de carácter -las que escapan a nuestro tema- habría consenso para afirmar que algunos casos de superdotados y también de infradotados intelectuales (pocos, según la opinión actualizada) obedecen a claras disposiciones hereditarias. La aparición muy precoz de talentos especiales (para las matemáticas, por ejemplo, o la música) seguramente obedece a las mismas causas. La herencia parece operar también en el fondo vital de la actividad psíquica («temperamento» en el sentido dado por Kretschmer), el que junto con estar en la raíz de muchas respuestas afectivas, está presente también en el «tempo» psíquico y en el ritmo (no la capacidad) de aprendizaje.

Al hablar de la preparación psicológica hemos visto la importancia que tienen las *experiencias tempranas*, la calidad y continuidad de los intercambios efectivos, los fenómenos de identificación y de imitación (concientes y no concientes) de figuras adultas, el desarrollo del sentimiento de seguridad, etc., que de alguna manera constituyen las motivaciones profundas para que el niño se atreva a explorar posibilidades nuevas de crecimiento. La gran riqueza de matices de estos procesos explica que en esta área puedan darse muchas y grandes variaciones individuales.

La complejidad de la vida *inconsciente* contribuye también a esta mayor variabilidad: la distinta manera de armarse los sistemas defensivos inconscientes y su distinto grado de rigidez, pueden explicar, entre muchos otros ejemplos, *algunas* actitudes irracionales frente a la autoridad («la Ley»), y *algunas* formas de resistencia a los cambios (expresada frecuentemente en una gran carga emocional para rechazar un punto de vista nuevo), tanto más llamativo cuando se da en sectores que no pertenecen a la clase dominante. (Subrayamos que se trata de «algunas» para no caer en las generalizaciones abusivas en que tiende a incurrir el psicoanálisis tradicional).

Los factores que determinan a la persona genérica (claramente, su ubicación en un conjunto de relaciones sociales pre-existentes), matizados y modulados por las distintas combinaciones en que pueden entrar los nuevos factores que operan en la persona individual, explica que algunas oportunidades de acceso al patrimonio cultura se le puedan ofrecer, a esta última, bajo la forma de opciones. Siempre le será posible a un individuo elegir entre por lo menos dos alternativas, lo que se vive subjetivamente con un sentimiento *de libertad*. Pero si no se quiere confundir libertad con caprichosidad -hacer cualquier cosa para probar que se es libre- la libertad auténtica se funda justamente en la no equivalencia de las opciones. Libertad es el «hacer debido» dice *Castilla del Pino* y *Jaspers* habla de la «necesidad de lo verdadero», queriendo así divorciar a la libertad de cualquier gratuidad indeterminada. Pero ¿qué sería lo «debido» o lo «verdadero» en el caso que nos preocupa? Los psicólogos humanistas coinciden en señalar como el rasgo más seguro de desarrollo personal, al deseo, sentido como una necesidad, de una mayor auto-realización. Ahora bien, aunque es dable imaginar que un individuo, en ejercicio de su libertad, puede remover algunos obstáculos que entorpecen su desarrollo, se hace del todo evidente que no podrá eliminarlos todos, y eso, pasando por alto el hecho que ya ese deseo supone un cierto grado de desarrollo personal, un logro que puede escapar a sus deseos. (Piénsese, por ejemplo, en la relación existente entre un proyecto de vida -que significa abrirse al futuro trascendiendo lo inmediatamente dado- y capacidad de abstracción, una adquisición tardía de la función intelectual). Con todo, cabe afirmar que la persona individual, puesta entre varias opciones, puede elegir, con cierto grado de libertad, aquélla que mejor le abre acceso al patrimonio cultural, pero deberá aceptarse también que esas opciones vienen determinadas, en su mayor parte, por la estructura social donde está creciendo, estructura social que el individuo, por su cuenta, no podrá cambiar.

Todo desarrollo es el paso de la posibilidad a la realidad. En el caso del desarrollo personal, la psicología tradicional (la «teoría de la convergencia» de Stern, por ejemplo) lo ha entendido como la actualización, por la presión de factores ambientales, de las potencialidades contenidas en las disposiciones hereditarias. Desde el punto de vista de la lógica dialéctica, que aquí sostenemos, el paso de la posibilidad a la realidad está dado por la totalidad de factores en juego, algunos determinantes y otros condicionantes, y entre éstos, algunos necesarios y otros no necesarios (casuales), distintos factores donde algunos podrán favorecer y otros entorpecer el paso en cuestión. No todo es posible; la medida de la posibilidad (¿cuánto es posible?) es la proba-

bilidad, la que se puede estimar por la proporción de factores favorables dentro del total de factores participantes -favorables y no favorables-.

La relación dialéctica que liga a las categorías de posibilidad y realidad ayuda a entender el sentido verdadero y el significado práctico que tiene distinguir la persona genérica de la persona individual. La ubicación de clase, como ya se ha dicho, determina las «constelaciones» que condicionan -favoreciendo o entorpeciendo en diferentes grados- las oportunidades de acceso a la herencia cultural y, con éstas, la adquisición de algunas capacidades personales. Para «el» obrero, persona genérica (de una manera aproximada, la clase obrera en su conjunto), las condiciones de vida en que se forma hace que sus posibilidades de desarrollo -en el sentido restringido que hasta aquí se le ha dado al término- lleven, necesariamente, a un menor crecimiento personal (por comparación con la clase dominante de la misma sociedad histórica). Para «un» obrero, persona individual, la concurrencia de tantos factores -sociales y extrasociales- entre los que también participa el azar y un margen mayor o menor de libertad, convierte lo que allí era necesario en una cuestión de probabilidades: lo «más probable» (cuánto sea va a depender de cada caso concreto) es que tenga un menor crecimiento, aunque no es obligatorio que sea así.

O, dicho de otro modo: un miembro de la clase obrera (persona individual), en cuanto contiene los mismos factores que determinan a su clase, verá limitadas las posibilidades de desarrollo personal; en cuanto contiene, además, otros factores, podrá trascender individualmente esas limitantes y alcanzar un crecimiento comparable con la clase dominante, aunque esto sea lo menos probable. El representante de la clase obrera (persona genérica) no puede escapar de las relaciones sociales que lo determinan: sólo le cabrá transformarlas, posibilidad que le quedará abierta -como veremos luego- cuando se cumplan ciertas y definidas condiciones objetivas y dentro de una intrincada red de acciones y reacciones entre las clases subordinadas y la estructura social.

B.- Desarrollo personal y desarrollo de la persona integral

El desarrollo personal en sentido estricto -proceso de adquisición progresiva de algunas capacidades específicamente humanas- es inimaginable fuera de una estructura social que va a condicionar, de muchas maneras distintas, la apropiación de la herencia cultural y, con ella, el aprendizaje de esas capacidades.

Dentro de la misma estructura social (en rigor, dentro de grupos e instituciones sociales que mediatizan esa estructura: familia, escuela, iglesia, me-

dios de comunicación de masas, etc.) el sujeto aprende también a compartir creencias, valores, normas de conducta y costumbres, un conjunto de pautas pre-establecidas que le enseñan, en lo principal, lo que se espera de él y lo que él puede esperar de los demás -Linton-. El aprendizaje de estas pautas culturales es lo que, con distintos nombres, se ha llamado también *socialización*, proceso no separable pero sí distinguible del proceso de apropiación de la herencia cultural.

En verdad, ambos procesos apuntan al aprendizaje de lo culturalmente acumulado por una sociedad histórica, aprendizaje que ocurre, por lo tanto, dentro de una matriz social preexistente y sólo posible con la mediación social; pero en lo que tienen de más significativo para el crecimiento personal, mientras la apropiación de la herencia cultural conduce a la formación de *capacidades* que podrán seguir creciendo y diferenciándose en nuevas capacidades (y en ese sentido se puede hablar de un desarrollo), la socialización conduce, en cambio, a la formación de *actitudes** que cumplen principalmente una función de adaptación del individuo a la sociedad.

A través de la aprobación o reprobación social -nos dicen los sociólogos de la escuela «funcionalista»- los individuos van adquiriendo las características de personalidad (principalmente actitudes que encierran valores) que su sociedad considera «normales», sea en referencia a la sociedad global (personalidad «básica»), sea en referencia a subgrupos ligados a diferentes roles sociales (personalidad de «status»), sistema de actitudes que deben entenderse como la mejor manera, ya probada en el tiempo, que esa sociedad ha encontrado para encarar los problemas colectivos (actitudes, por ejemplo, hacia lo que son las metas de éxito y las vías legítimas de alcanzarlas), y que ahora se entregan como respuestas ya hechas para que sean asimiladas por las nuevas generaciones. Lo que no nos dicen los sociólogos funcionalistas es que, desde que existen las sociedades de clases, lo que es bueno para una clase puede no serlo para otra. Es en este punto preciso donde el tema de la socialización entronca con el tema de la ideología, concepto clave en sociología política pero que ha sido entendido de tantas maneras distintas que nos vemos obligados a explicitar el punto de vista aquí adoptado.

* Usamos aquí el concepto de «actitudes» en el sentido dado por Krech: *manera habitual de enfrentar los objetos («objetos» psicológicos) que pueden satisfacer necesidades colectivas. En las actitudes, entendidas como estructuras, se puede distinguir tres aspectos necesariamente inter-relacionados: cognoscitivo -lo que se sabe, o cree saber sobre ese objeto, generalmente acompañado de un juicio de valor-; afectivo -sentimientos de agrado o desagrado, de atracción o repulsión-, volitivo -preconducta de aproximación o alejamiento*

La psicología conoce como los hombres van adquiriendo una «auto-imagen» y los muchos factores que pueden distorsionarla. Las ideas que una sociedad tiene de sí misma, de su estructura y su modo de funcionamiento, constituye su «ideología». En sentido estricto, la ideología sólo se da en las sociedades de clases: viene a ser la expresión, en el plano de la conciencia social, de las relaciones sociales existentes en una sociedad dada y siempre desde el punto de vista de los intereses de una clase; habrá entonces, una ideología de la clase dominante y otras de las clases subordinadas, contaminadas éstas en mayor o menor medida por la primera. La ideología dominante definirá la «realidad» de una sociedad -principalmente lo que son las relaciones de los hombres con sus condiciones de vida- pero no al modo de un conocimiento científico, objetivo y verificable, sino como la representación imaginaria que la clase dominante se hace de esa realidad, acomodándola a sus intereses -*Poulantzas*-. Siendo una expresión del conjunto de las contradicciones de una sociedad de clase, su función es justamente ocultar esas contradicciones, suprimiendo, a nivel de las conciencias, las desigualdades sociales o, en todo caso, el origen histórico de esas desigualdades. La realidad social que muestra la ideología dominante podrá presentarse, entonces, con la naturalidad de lo que siempre ha sido así y siempre será así, algo evidente por sí mismo que no necesita mayor explicación y en la que los intereses particulares de una clase se toman como si fueran los intereses generales de la sociedad.

(Si bien la ideología -tal como ha sido aquí definida- mirada desde un punto de vista epistemológico es diferente y se opone a la actividad científica, siempre cabrá la posibilidad de una ciencia «ideologizada», problema al que volveremos más adelante).

El desarrollo personal, *en sentido estricto*, queda definido por las capacidades que pueden adquirirse en el proceso de apropiación de la herencia cultural (núcleo esencial del hombre en cuanto está ligado a las leyes que explican su desarrollo histórico). Pero el desarrollo personal, *en sentido amplio*, no se agota en esas capacidades. Contendrá, por supuesto, las actitudes sociales (con sus respectivos valores) y las interpretaciones ideológicas asimiladas en el proceso de socialización y contendrá, además, otras capacidades que, sin forzar las cosas, no aparecen tan directamente vinculadas al patrimonio cultural: empatía y modulación afectiva en las relaciones interpersonales, habilidades para el trato social, sensibilidad social, sensibilidad y capacidad de respuesta erótica, destrezas deportivas, creatividad espontánea, capacidad de humor, y otras más.

Llevado el problema al terreno del «desarrollo personal en sentido amplio», caben entonces variadas combinaciones entre los distintos aspectos en juego, como también desarrollos disarmónicos por crecimiento unilateral de algunos de ellos. (Se dan casos de eruditos de gran potencia intelectual, siempre ávidos de mayores conocimientos, diestros para manejar las tecnologías más sofisticadas y exquisitos en sus gustos estéticos, pero al mismo tiempo incapaces de involucrarse en relaciones efectivas verdaderas, egocéntricos, rígidos, sin intereses vitales, sin sentido del humor y con actitudes de claro rechazo a cualquier problemática social, del mismo modo que se dan otros casos que vienen a ser exactamente sus antípodas).

Ahora bien, el desarrollo personal en sentido amplio no es todavía, ni puede confundirse, con el desarrollo personal óptimo o, si se quiere, *el desarrollo de la persona integral*. No basta un crecimiento alto y bien equilibrado de las distintas capacidades antes descritas; por lo que se vio, hay también en juego actitudes sociales, valores y concepciones ideológicas que no podrán ser evaluados por su grado de crecimiento, por si están «más» o «menos» desarrollados, sino únicamente por lo que tienen de «bueno» o «malo» para el desarrollo de las personas. Pero ¿qué es lo bueno para los hombres? La pregunta nos remite necesariamente al ámbito de problemas que han preocupado desde siempre al humanismo.

Cuando los primeros humanistas del Renacimiento italiano se volcaron al estudio de la Antigüedad, los movía no el interés erudito por saber algo más del pasado sino el afán de reproducir un estilo de vida que, confrontado con el dogmatismo y el férreo autoritarismo medievales, se les aparecía más libre y más integral. La insistencia por leer a los autores clásicos en su idioma original -y puede ser éste un buen ejemplo para ilustrar el concepto de «apropiación de la herencia cultural»- buscaba que el lector, en el esfuerzo prolongado y trabajoso que se requería para descifrar un párrafo o para descubrir las múltiples connotaciones de una palabra, se fuera impregnando de la espiritualidad que había animado a los ciudadanos libres de la Grecia y Roma antiguas -*Grassi*-. Espiritualidad que, como enseña Vico, no se agotaba en la búsqueda de la verdad (saber teórico) sino que también se proponía buscar lo bello (en la poesía y las artes) y, antes que nada, buscar el bien (básicamente, en la actividad política para realizar el «bien común»). El valor supremo -entregado a la capacidad formativa que se le asignaba a la educación humanista- consistió siempre en el desarrollo del «hombre total», aunque éste pudo ser entendido de distintas maneras.

En una primera etapa, «socrática», el hombre total está marcado por su compromiso político, «aquella concepción típicamente humanista -dice *Adorno*- según la cual el valor de la vida arraiga en el volverse a encontrar a sí mismo por intermedio de los demás, en un concreto actuar por el cual cada uno se hace poeta del propio destino y de la vida de la ciudad en la obra común». Este sentido originario se perderá más adelante y en una segunda etapa, «platónica», el hombre aparecerá separado de los otros hombres, preocupado de su perfeccionamiento individual que lo buscará en la contemplación de las esencias y ya no participando activamente en la construcción de la sociedad humana; corriente individualista que se irá imponiendo con el tiempo y hará del hombre cada vez más un solitario, tanto más valorado cuanto más conciencia tuviera de su responsabilidad personal y mayor autonomía mostrase para tomar sus propias decisiones, una visión de hombre que se correspondía con el nacimiento del modo de producción capitalista: las relaciones patriarcales, casi familiares, que prevalecían en la Edad Media (tanto en la propiedad feudal como en las corporaciones gremiales de sus ciudades) estaban siendo reemplazadas por relaciones monetarias (esencialmente, trabajo asalariado), que requería de hombres independientes, sin las ataduras que antes lo ligaban orgánicamente a su gremio o al señor feudal, un hombre que pudiera pactar «soberana y libremente» las condiciones en que ingresaba al aparato de producción.

No podemos extendernos en el tema, pero digamos tan sólo, aunque sea de un modo esquemático, que las mismas dos posturas que tuvo el Renacimiento hacia la actividad política y el compromiso ético con la sociedad, han llegado hasta nuestros días, tiñendo y distinguiendo las diferentes corrientes humanistas que se dan en la actualidad. Por un lado, aquéllas que rechazan expresamente cualquier fuente de valores colocada fuera del sujeto individual (exigencias sociales, por ejemplo); es el propio sujeto -nos dicen los psicólogos humanistas- en la medida que sepa escuchar a su naturaleza interior, el que descubrirá y podrá realizar el valor más verdadero: promover la mayor plenitud posible en su crecimiento personal, un valor inmanente al individuo que no excluye, sostiene *Maslow*, y más bien estimula (por una especie de solidaridad espontánea derivada de esa misma plenitud) el interés por el desarrollo de su sociedad. Por otro lado, posiciones tan distintas como las de *Schaff* y *Jaspers*, marxista el primero, severo crítico del marxismo el segundo, pero que coinciden en ligar al humanismo con la exigencia ética, asumida como tarea política, de construir una sociedad mejor. *Schaff* se apoya en el valor del eudemonismo social: «la finalidad de la vida es la aspiración a un máximo de felicidad para las masas humanas más amplias, y ver que sólo en esta forma se

satisface la aspiración a la felicidad personal”. El pensamiento de Jaspers, en este punto particular, está muy claramente expresado en un párrafo cuyo sentido de actualidad para América Latina nos mueve a reproducirlo en forma textual: “No se puede ser indiferente a la política. Todo el que realmente convive con sus contemporáneos debe resolverse a luchar por la realidad política futura. Pues no existe realmente nunca la libertad como libertad del simple individuo. Cada individuo es libre en la misma medida que son libres los demás. Así, pues, el humanismo vivo únicamente existirá si se alía a las fuerzas que quieran promover verazmente el destino y la oportunidad de todos. Los derechos del hombre son condiciones y supuestos de la política humana, no de la política de las bestias. La política es, ciertamente, la acción que se orienta al poder y a la posibilidad de la violencia. Pero el ser del hombre está enlazado a la autolimitación del poder por la ley, el derecho y los Tratados. Donde el poder ya no admite ninguna limitación, únicamente se le puede tratar poniendo también en juego, sin limitación alguna, todas las fuerzas propias. El problema del destino de la humanidad en el presente es combatir con el dragón sin convertirse en dragón y sin perder, no obstante, las fuerzas para sujetar al dragón”.

En el fondo, y volviendo a la pregunta sobre el desarrollo de la persona integral, lo que nos dicen las diferentes corrientes humanistas es que el crecimiento personal, por muy alto y armónico que sea -en el sentido amplio del concepto- aparecerá como falso e incompleto si no se acompaña de actitudes y valores solidarios con el desarrollo de la sociedad humana, ya sea dicha solidaridad vista como una derivación natural y espontánea de la autorealización personal, ya sea vista como una norma ética que orienta al quehacer político.

Desde el punto de vista del materialismo dialéctico, que es el de este ensayo, la discusión sobre los valores del humanismo cobra todo su verdadero sentido cuando al mismo tiempo se discuten las condiciones de posibilidad para su realización.

Si el valor supremo de un humanismo auténtico puede ser resumido en la repetida fórmula: el desarrollo de toda la persona de todas las personas (de una sociedad histórica y, a futuro, de toda la humanidad), se hace necesario, si se quiere ser consecuente, preguntar cuáles son los factores que lo han estado entorpeciendo y cuáles los factores que podrían desentorpecerlo.

El humanismo socialista tiene su fundamento y su eje de acción en la categoría dialéctica (comentada ya en parte) de la *posibilidad-real*, categoría

teórica y práctica a la vez (*Goldmann*). No es imposible alcanzar el valor supremo arriba anunciado: el acelerado crecimiento de las fuerzas productivas que puso en marcha el sistema capitalista y los gigantescos avances de la ciencia y tecnología modernas, han creado las bases materiales para satisfacer las demandas crecientes del conjunto de la población mundial. Pero en una sociedad de clases dada que ya hubiese alcanzado el nivel de crecimiento económico necesario, el desigual acceso al patrimonio acumulado que le es inherente hace que esa posibilidad sea solamente formal.

Transformar la posibilidad formal en una posibilidad real requiere de la actividad consiente de los hombres, actividad consiente que, para ser eficaz, deberá tomar en cuenta una serie de condiciones objetivas que escapan a la voluntad de los hombres. Queda así planteado el conflicto entre necesidad histórica y libertad humana. No en cualquier momento ni de cualquier manera podrán los hombres modificar sus condiciones de vida; su «margen de maniobras» está definido y acotado por el conjunto de contradicciones que se dan en la sociedad histórica a la que pertenecen, expresión, en última instancia, de las contradicciones que se dan en la base económica. El hombre, el hombre real histórico -ya dicho- está determinado por las relaciones sociales en las que se forma, relaciones sociales que, a su vez, se apoyan y se levantan sobre las relaciones de producción. Estas últimas -en una sociedad capitalista como la nuestra, un régimen de propiedad privada de los medios de producción- que en un comienzo pudieron promover el crecimiento de las fuerzas productivas y, con ellas, la satisfacción de las demandas de sectores más amplios de la población, llegado un momento, por las enormes desigualdades que acarrea en el reparto del producto social, se transforman en un freno para ese crecimiento y en un elemento de frustración para la mayoría no propietaria.

La contradicción en la base económica se vivirá, a nivel de la conciencia social de las clases subordinadas, como una contradicción entre sus necesidades, siempre crecientes, y las oportunidades que le entrega la sociedad para satisfacerlas, frustración tanto más penosa cuando esa misma sociedad cuente con las fuerzas productivas suficientes que podrían darles satisfacción. A medida que se agudizan las contradicciones, el malestar creciente de las masas dará lugar a una toma de conciencia de su situación y ésta, a una voluntad de cambiarla. Dadas ciertas condiciones objetivas, en cuya producción habrá participado también la actividad consiente de los hombres, se inauguran el tiempo y los espacios para que la praxis política de las mayorías postergadas transformen las relaciones de producción y, con ellas, las relaciones sociales existentes.

Al transformar las relaciones sociales en que se habían formado, los hombres se transforman a sí mismos. Si en una sociedad de clases, la ubicación social era el factor determinante de un menor desarrollo personal para amplios sectores de la población, el paso a una sociedad sin clases abre la posibilidad real para un crecimiento más completo y más armónico de todas las personas.

Los hombres son producto de la historia y, al mismo tiempo, son los que hacen la historia. La misma interacción dialéctica de leyes objetivas y actividades concientes, de necesidad histórica y libertad humana, le da concreción y realismo a lo que podría parecer nada más que buenos deseos en un humanismo especulativo: el desarrollo de toda la humanidad. En palabras de Marx: «El desarrollo de las capacidades de la especie humana, aunque al principio se lleve a cabo a expensas de la mayoría de los individuos e incluso de algunas clases, quiebra finalmente este antagonismo y se confunde con el desarrollo del individuo» (El Capital, citado por Sève).

C.- Ciencia comprometida y ciencia ideologizada

Rinuccini, renacentista florentino, en un párrafo de su obra principal “De Libertate”- escribe lo siguiente: «La igualdad de los ciudadanos es el fundamento principal de la libertad. Por su intermedio se logra que los ricos no opriman a los desvalidos y que, a su vez, éstos no violenten a aquellos y que cada cual conserve lo suyo contra los ultrajes de los demás», un buen ejemplo, nos parece, de discurso ideológico. Ricos y desvalidos son convocados a entenderse en un plano de igualdad (¿ante la ley?); lo que los hace desiguales queda aceptado como un hecho en sí mismo, algo que estaría en la «naturaleza de las cosas» y no tendría que ver con una actividad humana previa, todo como flotando fuera del tiempo en un orden hecho de una vez para siempre. En esas pocas líneas, explícita o implícitamente, están contenidos algunos de los recursos más empleados por la ideología dominante para ocultar los antagonismos de clase: una visión de sociedad a-histórica, sin conflictos de fondo, que parece obedecer a un orden naturalmente dado y en el que una igualdad formal quiere ocultar a la desigualdad real.

En la literatura sobre el tema que nos ocupa, abundan también ejemplos parecidos (algunos ya comentados en otra parte): «dones» naturales - ligados a disposiciones hereditarias- para explicar la supremacía intelectual de algunas clases sociales o razas humanas; auto-despliegue de capacidades humanas por impulso de una «tendencia actualizante» que viene del fondo instintivo del hombre; crecimiento de la inteligencia por una «necesidad

intrínseca» de las estructuras cognoscitivas de ir alcanzando formas cada vez más complejas; la sociedad circunscrita al campo de las relaciones intersubjetivas que pueden establecer las personas individuales, sin referencia alguna a su ubicación social y a relaciones sociales pre-existentes, etc., ¿no están negando o, al menos, minimizando, el papel tan decisivo que en el desarrollo personal tienen las condiciones de vida en que nacen y crecen los hombres? En verdad, no siempre se ignoran esas condiciones de vida: a veces aparecen como formando parte del medio ambiente que interactúa con sujetos ya formados; otras veces, pocas, sí serán reconocidas como desventajas que algunos sectores sociales tendrían en sus oportunidades de crecimiento personal, aunque poco se diga sobre el origen histórico de esas desventajas y las condiciones que harían posible su superación. Y para los que se metan en este terreno, no faltará quien les diga que la política no es de la incumbencia de la psicología y que los hombres de ciencia, si quieren ser objetivos, deben conservar su neutralidad.

Pero ¿en qué consiste esa «neutralidad»? ¿Un saber abstracto, desligado de los intereses de los hombres? ¿Un puro acumular verdades científicas? Ya los humanistas del Renacimiento enseñaban que hay verdades científicas que son «malas» para el hombre (hoy día estamos enterados que algunos conocimientos aportados por la psicología del aprendizaje han servido para perfeccionar la tecnología de la tortura), y que la ciencia verdadera debía aspirar a realizar el «agathon» griego, un saber que contribuya a que el hombre llegue a su plenitud. El desarrollo de la ciencia, se responde, tiene su propia lógica interna: nuevos conocimientos que traen nuevos conocimientos, el progreso se va haciendo a partir de líneas definidas por los conocimientos ya adquiridos. Frente a esa «autonomía» de la ciencia, al científico no le cabría sino permanecer neutral.

Ahora bien, la ciencia avanza de lo conocido a lo desconocido, está claro, pero -como lo señala *Fedoseev*- no sólo a partir de lo ya conocido sino también, y especialmente, a partir de lo desconocido que se desea conocer. El principal motor de la ciencia estará entonces en la práctica social, en los nuevos problemas y nuevas necesidades que van surgiendo en el proceso de desarrollo de la sociedad humana. Si la ciencia ha de ponerse al servicio de los hombres, al científico le cabe preguntarse qué problemas deberá elegir, por cuáles necesidades habrá que empezar. Y ahí se pierde la neutralidad: al hombre de ciencia -como lo ha dicho Max Weber- debe exigírsele el máximo de rigor metodológico y de objetividad en el curso de su investigación, pero no se puede pretender que en la elección del tema a estudiar no participe su sistema de valores y su particular visión de mundo.

Por otra parte, no basta hablar de una «ciencia al servicio de los hombres». El progreso en el conocimiento de las leyes de la Naturaleza ha permitido su utilización creciente para satisfacer necesidades humanas también crecientes. Pero hoy día, justamente por el nivel de progreso alcanzado, se asiste a la trágica paradoja que la misma ciencia que podría acabar con el hambre podría acabar también con el hombre y con toda la vida en el planeta. Lo que se requiere, entonces, es una ciencia que no sólo pueda ser utilizada por los hombres -caben diferentes utilizaciones- sino una ciencia comprometida con el destino de la humanidad: «una ciencia penetrada de humanismo», pide Jaspers, humanismo que si ha de ser verdadero estará, a su vez, penetrado de solidaridad humana.

El llamado a la neutralidad que debería observar el hombre de ciencia si quiere no perder su objetividad, sólo tiene sentido si no se cae en el error epistemológico de confundir una ciencia comprometida con una ciencia ideologizada. El compromiso social del intelectual (o si se prefiere, del hombre de ciencia) consiste en ver la realidad y hacer ver la realidad, ha dicho Castilla del Pino. Un ver y hacer ver que no puede limitarse a mostrar la realidad sino que también, en lo que le es más propio, tendrá que explicarla. La ideología (en el sentido restringido señalado antes: representaciones imaginarias de la realidad que, deliberadamente o no, sirven a intereses de clase) oculta lo que es mostrando lo que no es, describe una realidad aparente que niega lo que puede dar cuenta de esa realidad, transforma deseos en verdades. Una ciencia comprometida, no con los intereses de una clase sino con el destino de la humanidad, será, por lo mismo, tanto más objetiva cuanto más consciente esté de la posibilidad de toparse con «verdades ideologizadas» y asuma la tarea de desenmascararlas.

Tarea que no siempre será fácil: lo característico, lo más propio de una ciencia ideologizada, no es tanto su contenido objetivamente erróneo (el sol que giraba alrededor de la tierra) como la enconada resistencia de ciertos grupos para ver el error, resistencia que está delatando los fuertes intereses en juego. Dificultad tanto mayor cuanto que aquí, a diferencia del discurso expresamente político, el contenido ideológico se presenta vestido con un ropaje científico que le transfiere la credibilidad y el prestigio del saber objetivo. (En el Manual Moderno de Frenología -1840- del *Dr. Combe*, abriendo una página cualquiera podemos leer cosas como ésta: «Secretividad= órgano de la afición a ocultar y de la prudencia. Este órgano está situado hacia el borde inferior de los huesos parietales, inmediatamente por encima del órgano de la destructividad, o parte media de la porción lateral del cerebro», órgano prominente que el autor ha encontrado «en un gran número de ladrones habituales, también en actores y en los indios de América»).

Así visto, la responsabilidad de los diferentes especialistas que trabajan en el campo de la psicología social en un país sub-desarrollado y que se sientan de verdad comprometidos con la suerte de esas sociedades postergadas, tendrá que contribuir, como una de sus exigencias principales, a la desideologización de la ciencia oficial: con palabras de *Paulo Freire*, habrá que desarrollar una actitud permanente de «problematizar lo obvio», preguntando, por ejemplo, qué muestra y qué oculta, qué investiga y qué no investiga, qué imagen de la sociedad entrega, etc. En el área de la Salud Mental -sobre el cual ya hay una rica experiencia en algunos países de América Latina*- y, más específicamente, en el tema del desarrollo personal, habrá que considerar, críticamente, los modelos que se ofrecen de lo que es «el hombre realizado» y el modo de presentar los factores participantes: ¿están todos? ¿están debidamente jerarquizados? ¿qué relaciones se ven entre desarrollo personal y desarrollo socio-económico? ¿qué papel se le asigna a la ubicación social en la desigualdad de crecimiento? ¿qué soluciones se ofrecen para corregir esas desigualdades?, etc., preguntas todas que, de alguna u otra manera, están encaminadas a poner al desnudo el soberbio mito de la igualdad de oportunidades.

* Con muchas omisiones, y citando sólo algunos autores que hemos conocido personalmente o leído, podemos mencionar los trabajos pioneros del argentino Gregorio Berman («Nuestra psiquiatría»), a Marie Langer, José Bleger, Fernando Ulloa, Juan Azcoaga, Sylvia Berman, Gervasio Paz y Emiliano Galende («Psiquiatría y sociedad»), Marcelo Viñar -más breve, a todo el grupo rioplatense reunido alrededor del movimiento Plataforma- y, más reciente mente, a Abel García, Silvia Amati, Elena Nicoletti, Marta L'Hoeste; en Venezuela, la abundante producción de Alberto Merani sobre el pensamiento dialéctico en psicología; en Ecuador, la aproximación a la salud mental desde una perspectiva de epidemiología social de Jaime Breilh y Edmundo Granda, etc. En Chile, y siempre referido al pasado reciente revisado (hasta 1973), además de los autores citados en la lista bibliográfica, están los libros, artículos dispersos en revistas y publicaciones en mimeo de Jorge Barudy, Martín Cordero, Patricia Hamel, Eti Hernández, José Horwitz, Juan Marconi, Gloria Molina, Laura Moya, Gustavo Mujica, Josefina Oyarzún, Fanny

CONCLUSION

Una brecha que crece

Una revisión, por somera que sea, de la literatura que se tiene más a mano sobre el tema del desarrollo personal -sus etapas evolutivas, la imagen del hombre realizado- permite apreciar como diferentes escuelas y autores, mayoritariamente anglosajones, han puesto el foco de su atención en aspectos muy diversos de ese proceso de desarrollo. La heterogeneidad de criterios es más acentuada aún cuando se presentan los factores que condicionarían el crecimiento personal: el mayor énfasis (por supuesto, nunca visto como factor único) podrá recaer en el «ritmo interno (maduración) del desarrollo estructural de la corteza cerebral» (*Bühler*); en un «plan constructivo», básicamente hereditario, que fija el marco dentro del cual pueden operar las influencias ambientales (*Remplein*); en la lucha sorda que se libra en la oscuridad del inconciente entre los «instintos de vida y de muerte» (*Freud*) o, en una versión más moderna, entre los «impulsos a la expansión y al estancamiento de la vida» (*Erikson*); en una «tendencia actualizante» que estimula el autodespliegue de las mejores potencialidades del sujeto, tendencia que emergería del fondo instintivo, biológico (*Maslow* y, en parte, *Rogers*) o de las necesidades existenciales del hombre, justamente para compensar su debilidad instintiva (*Fromm*); en las recompensas sociales asociadas al aprendizaje de «pautas de crianza» (*Sears*), etc.

El menor crecimiento personal se podrá ver, entonces, ligado principalmente a disposiciones hereditarias o, en otros autores, a la acción de fuerzas regresivas que frenan el desarrollo. La tendencia regresiva, intrapsíquica, sería en el fondo un miedo a crecer, un sistema defensivo hipertrofiado y rígido que es el resultado, a su vez, de carencias efectivas y conflictos inconcientes de la temprana edad; jugaría aquí un papel, también, el costo que hay que pagar en espontaneidad y autenticidad para conseguir la aprobación social.

El miedo a crecer se ve reforzado a veces, lo dice Maslow, por valores y normas culturales que recomiendan desconfiar de lo que viene del fondo instintivo, irracional, del hombre -como sería el caso de la tendencia actualizante-. Tanto más significativo, los valores culturales podrán contribuir a un desarrollo defectuoso, disarmónico, ofreciendo falsos modelos de éxito personal (entre muchos ejemplos, la conocida «personalidad de mercado» descrita por Fromm).

Otros obstáculos al crecimiento personal tienen su origen en la organización de la sociedad: instituciones sociales (*Erikson*) que no responden oportu-

tunamente a las demandas de un individuo en desarrollo (un lugar donde perfeccionar los estudios, un empleo que esté de acuerdo con el grado de crecimiento alcanzado por sus capacidades, etc.) y también, por supuesto, las distintas carencias y privaciones (nutritivas, emocionales, educativas) ligadas a la pobreza; esta última, aunque reconocida como una desventaja -y no siempre- o pasa a ser un problema que afecta a una minoría, o se le ve como un problema que debe salir de la incumbencia del psicólogo (Maslow).

De esta fugaz visión panorámica se desprende que el proceso de realización personal puede ser entendido de diversas maneras, aunque no siempre se haga explícito el criterio adoptado. Pero, bien mirado, ¿qué significa «estar realizándose bien»? ¿A partir de qué criterios objetivos, de qué valores, de qué marco de referencia comparado, se puede decidir cuándo hay o no hay desarrollo personal? *G. W. Allport* se dio cuenta que el problema escapaba del ámbito de la psicología y ha hecho ver la necesidad de formular una «filosofía del desarrollo» que parta de la pregunta sobre qué caracteriza la verdadera naturaleza del hombre, y que en él, por ejemplo, encuentra respuesta en la transformación de las motivaciones y la búsqueda de alguna forma de crecimiento continuo.

En este ensayo se ha hecho expresa referencia al punto de vista histórico-social en psicología, que pone en el centro de su atención el origen y crecimiento de las capacidades más directamente ligadas al desarrollo de la humanidad, y su expresión concreta en una sociedad con un nivel de desarrollo históricamente dado.

En la base de ese desarrollo se encuentra la actividad humana, mediatizada por los objetos -cosas, conceptos- que esa misma actividad produce, mediación que le permitirá desprenderse de la rigidez estereotipada propia de la respuesta instintiva en un movimiento de diferenciación, cuantitativa y cualitativa, en el que se irá haciendo el doble proceso de objetivación y apropiación de las capacidades humanas. Actividad práctica y teórica donde juegan no sólo destrezas manuales, conocimientos y funciones cognoscitivas sino también, y en forma necesaria, el conjunto del ser psíquico (esfera de motivaciones, vida afectiva, actitudes y valores, etc.) de un individuo, nunca aislado, que nace y crece en una sociedad dada. Como «momentos» de ese todo unitario podrán encontrarse algunos de los factores antes reseñados: disposiciones hereditarias que, en su necesaria interacción con las condiciones ambientales, pueden eventualmente dar cuenta de ciertas variaciones individuales en el desarrollo personal; represión inconciente de los primeros deseos;

modelamiento de la conducta a partir de la aprobación social, etc., factores que de alguna manera participarán en lo que aquí se ha llamado preparación fisiológica y preparación psicológica, dos formas en que tiene lugar el acceso al patrimonio cultural.

En lo que ha sido el desarrollo de la humanidad, juega un papel clave la actividad productiva, el trabajo humano. El crecimiento de las fuerzas productivas, interactuando con sucesivas divisiones del trabajo, modificarán las relaciones en que entran los hombres en el proceso de producción y, con ellas, el conjunto de relaciones sociales en que se forman los individuos; el mismo proceso que explica la mayor producción de riquezas, puede explicar también la distribución de esas riquezas y las desigualdades de la distribución.

El punto de vista histórico-social en psicología, que examina el crecimiento personal teniendo como trasfondo permanente -punto de partida y punto de llegada- el desarrollo de la humanidad, estará, entonces, en las mejores condiciones para dar cuenta de las desigualdades en el desarrollo personal observadas a partir de las desigualdades en el reparto de los bienes producidos por la sociedad humana. La desigualdad no sólo separará a las «clases ricas» de las «clases pobres» de un país dado: la interdependencia creciente de la economía mundial se encargará de marcar también la separación entre «países ricos» y «países pobres».

Los países pobres son pobres porque son pobres, alguien dijo, queriendo significar que la baja producción no permitía generar una acumulación de riqueza suficiente como para ampliar y diversificar su aparato productivo. Lo que pudo tener algún sentido cuando las comunidades humanas primitivas eran especies de ínsulas, con autonomía para satisfacer, mal que bien, sus necesidades más elementales, ya no lo tiene desde que apareció el comercio mundial y que fue adquiriendo caracteres cada vez más invasores bajo el sistema capitalista. Para los países que forman parte de este sistema -estén en el «centro» o en la «periferia»- no les es dado pasar por alto lo que constituye la ley y la contradicción principal del modo de producción capitalista: carácter social del proceso de producción (ningún productor es enteramente autónomo y necesita forzosamente del intercambio con otros productores) que choca y se contrapone con el carácter privado de los medios de producción. La socialización progresiva de la producción se expresa en la estrecha y obligada interdependencia de unos países con otros; la concentración, también progresiva, de la propiedad de los medios de producción -tan claramente mostrado hoy día en las transnacionales- transformará esa interdependencia en una re-

lación de dependencia de unos países -los más- con respecto a otros. La división internacional del trabajo, en el sistema capitalista, con sus variadas dicotomías: países exportadores de manufacturas y países exportadores de materias primas, países exportadores y países importadores de capital, países que venden y países que compran conocimientos, etc., patentiza la brecha existente entre países ricos y países pobres.

No es la existencia de la brecha lo que preocupa. Lo alarmante, lo que compromete seriamente su futuro como nación independiente a la mayoría de los países subdesarrollados y los amenaza con dejarlos en el subdesarrollo, es el hecho cierto que la brecha está creciendo. Unas pocas cifras muy decidoras:

- La diferencia de la suma del Producto Bruto Interno (en billones de dólares de 1970) entre los países capitalistas desarrollados y los países en desarrollo (incluye a los exportadores de petróleo) fue en 1950 = 0.7; 1960 = 1.1; 1970 = 1.7; 1976 = 2 (Cifras calculadas por *Bolotin*).

- El aumento anual del ritmo de productividad (entre 1960 - 1970) fue exactamente el doble más alto en los países capitalistas desarrollados (4.8% vs. 2.4%).

- Los países en desarrollo gastan en investigaciones e invenciones científicas un 4% de lo que gastan los países capitalistas desarrollados.

Es este último punto el que ha pasado a ocupar el centro de los debates en la actualidad.

Quiérase o no, el mundo está viviendo lo que se ha llamado una Revolución Científico-Tecnológica (RCT), algo que va mucho más allá de un avance acelerado de los conocimientos científicos y de su aplicación masiva en el campo industrial; tiene, también, hondas y preocupantes repercusiones sobre la vida social.

La RCT ha significado, qué duda cabe, un crecimiento explosivo de las fuerzas productivas; lo que se discute -como lo hizo el Club de Roma en 1968- es si ese crecimiento tiene límites o no. El agotamiento de los recursos no renovables, la renovación demasiado lenta de los renovables, la contaminación ambiental que está alcanzando niveles críticos y otros desastres ecológicos potenciales, hace aconsejable -para *Chomsky*, entre otros- poner frenos al crecimiento productivo. Desde otro ángulo, la expulsión de mano de obra, y el embrutecimiento que pueden traer tareas demasiado automatizadas, vuelven a presentar a la máquina como enemiga del trabajador.

Pero, como contraparte, la RCT crea las condiciones de posibilidad para liberar al hombre de los trabajos más pesados y más rutinarios, como también

de acortar sustancialmente su jornada de trabajo. Bien mirado, la RCT está llamada a echar las bases materiales para el desarrollo integral de la persona: aumento significativo de la cantidad y calidad de los bienes y servicios que puede ofrecer una sociedad, aumento del tiempo libre para desarrollar otras capacidades no ligadas a la actividad productiva.

Que sea la perdición o la salvación del hombre no es algo inherente a la RCT, una proyección obligadamente necesaria de ella, sino del sentido (el «para-qué» y el «para-quié») que puede tomar en distintos contextos socio-políticos. Como hacía ver *Richta* en un Simposio de la Unesco sobre el tema (1976), el gran desafío de la hora actual no es reducir el proceso de transformación de la Naturaleza, ni frenar la RCT, sino orientarla en un sentido que ayude al desarrollo de todos los hombres en una relación armónica del -hombre con el hombre y del hombre con la Naturaleza: en último término, un problema de decisión política.

Para los pueblos del sub-desarrollo, la RCT puede significar un recurso de primerísimo orden para salir de su atraso económico o bien, como se está viendo en la actualidad, una amarra más, y muy apretada, en la soga de la dependencia, alternativa cuya resolución escapa al hombre de ciencia y deberá ser asumida por esos mismos pueblos.

Por los años cincuenta, Abraham Horwitz describió el círculo vicioso que liga a la enfermedad con la pobreza: las enfermedades endémicas, transmisibles y carenciales que caracterizan a la patología del sub-desarrollo, no sólo debilitan al trabajador, la menor productividad que acarrear, a veces considerable, contribuye a debilitar aún más la economía del país. En esa patología del sub-desarrollo no se ha destacado lo suficiente el crecimiento personal defectuoso que se observa en sectores numéricamente importantes de la clase trabajadora de los países pobres; la incorporación de ciencias cada vez más sofisticadas -informática, cibernética, etc.- a las fuerzas productivas trae hoy día la exigencia de desarrollar nuevas habilidades y nuevas capacidades laborales, una necesidad imperiosa, entonces, de mejorar el factor humano de la producción.

Y la meta última, claro está, no es el aumento de la producción. Como lo han hecho ver algunos economistas, el crecimiento económico tiene sólo un valor «instrumental»; su valor «intrínseco», verdadero, no puede ser otro que promover el bienestar de la población, una mejor calidad de vida. Si por «calidad de vida» ha de entenderse algo distinto que «nivel de vida» -dice *Thring*- no deberá verse referida tanto a comodidades y bienes de consumo en abundancia sino, y esencialmente, al desarrollo de la plenitud humana (crecimiento equilibrado de los aspectos intelectual, emocional y manual; afición por el

trabajo artesanal y por la creación artística, etc.) centrada en el valor ético del «ágape» griego, el amor a la humanidad; en otras palabras, una calidad de vida que estimule y facilite «el desarrollo de toda la persona de todas las personas».

Una utopía posible pero que no será real mientras tanto no se remuevan las estructuras de poder que sostienen y profundizan la pobreza injusta. Mientras tanto, 40.000 niños mueren de hambre, en un día, todos los días, en el mundo del sub-desarrollo. Para amplios sectores de sus clases populares, las necesidades apenas si son satisfechas en el nivel estricto de la sobrevivencia. Una abismante discriminación en la calidad de la enseñanza deja afuera a esos mismos sectores en el reparto del saber teórico y las nuevas tecnologías. La cesantía, abierta o disfrazada, niega espacios donde adquirir habilidades, perfeccionarlas y luego expresarlas en algún producto laboral. En cualquiera de esos países, de maneras muy diversas, se hace dolorosamente patente ese «innecesario despilfarro de capacidad humana» que tanto preocupaba a *H. S. Sullivan*. Un innecesario despilfarro de capacidades en el hombre pobre que reproduce, en miniatura, el gigantesco despilfarro de potencialidades que encierran los países pobres.

Cuando, en algún consultorio popular, uno toma la historia de ese hombre del campo que, expulsado por la miseria, se vino a la ciudad dispuesto a conquistar un lugar en la vida, y lo encontramos, conquistador desarmado, vagando por las calles de la capital; cuando ese hombre nos habla de sus frustraciones, de las muchas puertas que se le cerraron, traído y llevado por decisiones que no eran suyas, sintiéndose como enjaulado al aire libre, impotente y a la deriva, uno tiene, a veces, la curiosa sensación de estar haciendo un ejercicio de sobre-escritura, como si por debajo de esa historia clínica se estuviese escribiendo la historia social y política de Chile, o de cualquier otro país de la periferia sub-desarrollada, enredado en tantos hilos movidos desde afuera, con sus viejas esperanzas que todavía esperan, con esos sueños que un día, bruscamente, se convierten en pesadillas.

Se ha hablado de la necesidad de desarrollar una «ethos» de la pobreza, una postura ética de compromiso que junto con reconocer y exaltar la dignidad del hombre pobre haga repugnante la pobreza injusta, posible punto de confluencia de corrientes humanistas de distinto signo que, sin renunciar a lo que les es propio, tomen el acuerdo de contribuir seriamente, y de verdad, a erradicarla.

Muchas voces, muchas veces, han denunciado las desigualdades sociales que atentan, en hombres que son multitudes, contra sus posibilidades de una realización personal más plena; desigualdades que no son de ahora pero que la exuberancia de recursos actualmente disponibles las hacen más notorias y más irritantes. En los foros internacionales, estadistas y pensadores de muy diversos países han planteado la urgencia de un nuevo orden económico y social. Líderes políticos y sindicales, economistas, expertos en salud, pedagogos y sociólogos han puesto al desnudo las raíces políticas de la pobreza y muestran sus graves repercusiones. Pastores de distintas iglesias han reclamado también, airados, por un estado de injusticia que llama a escándalo. Y quizás si mejor que nadie, un poeta, en esa pregunta terrible que le hiciera al esclavo de Macchu Picchu:

*¿Fuiste también el pedacito roto
del hombre inconcluso, del águila vacía
que por las calles de hoy, que por las huellas
que por las hojas del otoño muerto
va machacando el alma hasta la tumba?*

BIBLIOGRAFIA

I. Parte General

- Adorno F. - *El humanismo socrático en la Florencia del s. XV. (Prólogo a «Defensa de la libertad» de A. Rinuccini). Losada, 1952.*
- Allport G.W. - *Desarrollo y cambio. Paidós, 1963.*
- *La personalidad. Herder, 1977.*
- Althusser L. - *La Filosofía como arma de la revolución. Cuadernos de Pasado y Presente, 1970.*
- *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Edic. Univ. Valpso., 1971.*
- Behm H. - *Determinantes económicas y sociales de mortalidad en América Latina. (Presentada a reunión UN/OMS, Junio 1979). Celade.*
- Belyaev D. - *Actas XV Congreso Genética (India) 1983. Kommunist, Marzo 1987.*
- Birch H.G. y Gussow J.D. - *Niños en desventaja. Eudeba, 1972.*
- Bolotin B. - *Citado en: Problemas globales de nuestro tiempo (Capít. III: El atraso de los países en desarrollo). Progreso, 1984.*
- Bowlby J. - *El vínculo afectivo. Paidós, 1976.*
- Bühler K. - *Psicología de la Forma. Morata, 1985.*
- Castilla del Pino C. - *Naturaleza del saber. Taurus, 1970.*
- *Vieja y nueva psiquiatría. Alianza, 1978.*
- Celedón J.M. - *Nutrición e inteligencia en el niño (Introducción). Edic. Univ. de Chile, 1983.*
- Colombo M. y otros - *Nutrición e inteligencia en el niño (Capít. III). Edic. Univ. de Chile, 1983.*
- Coloquio: *La fatiga industrial. - H. Desoille y otros (París, 1963). Colección Orbe, 1970.*
- Combe M. - *Manual moderno de Frenología. Imprenta de la Revista Médica (Cádiz), 1840.*
- Chomsky N. - *En: Debate sobre el crecimiento. Fondo Cult. Econ., 1975.*
- Etkonin D. - *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología (Capít. II). Progreso, 1987.*
- Erikson E.H. - *Infancia y sociedad. Paidós, 1966.*
- *Identidad, juventud y crisis. Paidós, 1971.*
- *Historia personal y circunstancia histórica. Alianza, 1979.*

- Febvre L. - *Erasmus, la contra-reforma y el espíritu moderno*. Edic. Martínez Roca, 1970.
- Fedoseev P.N. - *Simposio Unesco: Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Tecnos, 1981.
- Freire P. - *La concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación*. Edic. Univ. de Valpso., 1971.
- Freud S. - *Introducción al psicoanálisis (Obras completas, Tomos IV y V)*. Santiago Rueda, 1952.
- Fromm E. - *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Fondo Cult. Econ., 1956.
- Furth H. G. y Wachs H. - *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI, 1980.
- Galeano E. - *La tema de Piaget en la práctica*. Kapelusz, 1974.
- Goldmann L. - *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI, 1975.
- Goldstein K. - *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*. Caldén, 1968.
- Gordon Childe V. - *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*. Paidós, 1961.
- Grassi E. - *Qué sucedió en la historia*. Lautaro, 1950.
- Hollingshead A.B. y Redlich F.C. - *Social class and mental illness*. John Willy (3ª edición), 1967.
- Jaspers K. - *Balance y perspectiva*. Rev. Occidente, 1949.
- Klineberg O. - *Origen y meta de la historia*. Rev. Occidente, 1965.
- Köhler W. - *Psicología social*. Fondo Cult. Econ., 1963.
- Krech D., Crutchfield R., Ballachey E. - *Dinámica en psicología*. Paidós, 1955.
- Kretschmer E. - *Psicología social*. Biblioteca Nueva, 1965.
- Leontiev A. - *Constitución y carácter*. Labor, 1954.
- Lersch Ph. - *Principios del desarrollo mental y los problemas del retraso intelectual*. Edic. Univ. de Valpso., 1971.
- Linton R. - *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciencias del Hombre (Bs. As.), 1978.
- Lorenz K. - *El desarrollo del psiquismo*. Akal Universitaria, 1983.
- Luria A. R. - *Psicología social*. Scientia, 1967.
- Luria A. R. - *La estructura de la personalidad*. Scientia (8ª edición), 1971.
- Luria A. R. - *Estudio del Hombre*. Fondo Cult. Econ., 1967.
- Luria A. R. - *Evolución y modificación de la conducta*. Siglo XXI, 1969.
- Luria A. R. - *Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques*. La Raison, N° 22, 1958.

- *Higher cortical functions in man*. Basic Books, 1966 (Traducción en mimeo de Paz Rojas).
- Luria A.R. y Pribram K.H. - *Psychophysiology of the frontal lobes (Introducción)*. Academic Press, 1973.
- Marcuse H. - *La sociedad opresora*. Tiempo Nuevo, 1970.
- Marx C. - *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Grijalbo, 1968.
- *Contribución a la crítica de la economía política*. Estudio, 1970.
- *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Introducción)*. Edit. Universitaria (Stgo.), 1972.
- Marx C. y Engels F. - *Ideología alemana*. Pueblos Unidos, 1966.
- Merton R. K. - *Teoría y estructura sociales*. Fondo Cult. Econ. 1965.
- Montenegro H. y otros - *Estimulación temprana*. Unicef, 1979.
- Newcomb Th. M. - *Manual de psicología social*. Eudeba, 1969.
- Odehnal J. - *El sentido del sí-mismo para el desarrollo del individuo humano*. Edic. Univ. de Valpso., 1971.
- Ortega y Gasset J. - *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. Obras completas, Torno VIII. Rev. Occidente, 1962.
- Piaget J. - *Psicología de la inteligencia*. Psique, 1960.
- *Psicología, lógica y comunicación*. Nueva Visión, 1967.
- Poulantzas N. - *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo XXI, 1971.
- Richta R. - *Simposio Unesco. Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Tecnos, 1981.
- Riesman D. - *La sociedad y la formación del carácter*. Paidós, 1968.
- *Individualismo, marginalidad y cultura popular*. Paidós, 1974.
- Rinuccini A. - *Defensa de la libertad*. Losada, 1952.
- Rogers C. - *Psicoterapia centrada en el paciente*. Paidós 1966. *Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la persona humana* (En: «Desarrollo del potencial humano» compilado por Lafarga y Gómez). Trillas, 1978.
- Rogers C. y Kinget G. M. - *Psicoterapia y relaciones humanas*. Alfaguara, 1967.
- Rosenberg M. - *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós, 1973.
- Schaff A. - *Filosofía del hombre*. Grijalbo, 1965.
- *Marxismo e individuo humano*. Grijalbo, 1967.
- Sears R. R. - En: «Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears» de H. Maier. Amorrortu, 1979.
- *La conducta social y el desarrollo de la personalidad*

(En: «Hacia una teoría general de la acción» de Talcott Parsons. Kapelusz, 1968).

- Sève L. - *Marxismo y teoría de la personalidad*. Amorrortu, 1973.
Simposio: *Malnutrición y desarrollo mental* - (Suecia, Agosto 1973) *Crónica de la OMS*, 1974, 28.
- Sonis A. - *Salud, medicina y desarrollo económico-social*. Eudeba, 1964.
- Spitz R. - *El primer año de vida del niño*. Aguilar, 1972.
- *La educación fundamental. El objeto coherente como modelo de desarrollo* (En: «Juego y desarrollo» de Piaget, Lorenz, Erikson). Crítica, 1982.
- Stern W. - *Psicología general*. Paidós, 1953.
- Thring M.W. - *Simposio Unesco: Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Tecnos, 1981.
- Tinbergen N. - *El estudio del instinto*. Siglo XXI, 1969.
- Uexküll J. - *Cartas biológicas a una dama*. Rev. Occidente, 1945.
- *Ideas para una concepción biológica del mundo*. Espasa Calpe, 1954.
- Valentín V. - *Historia Universal. Sud Americana 1950*.
- Vigotsky L. - *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro, 1964.
- *Aprendizaje y desarrollo mental en la edad escolar*. Edic. Univ. Valpso., 1971.
- *Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Bühler «Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño»* (En: *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*). Progreso, 1987.
- Wallon H. - *Del acto al pensamiento*. Lautaro, 1947.
- *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Lautaro, 1964.
- Wallon H. y otros - *Los estadios en la psicología del niño*. Lautaro, 1965.
- Zaporózhets A. - *importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil* (En: *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*). Progreso, 1987.

II. El caso chileno

1. de Kadt, Livingstone y Raczyński. *Políticas y Programas de salud 1964-1973*. (En: «Salud Pública y Bienestar Social»). Ceplan, 1976.
2. Behm y Correa. *La mortalidad en los primeros años de vida en países de América Latina. Chile 1965-1966*. Celade, Serie A, N° 1030, Junio 1977.
3. F de la Fuente. *Chile. mortalidad según nivel de instrucción 1969-1970*. Celade.
4. A. Legarreta. *Factores condicionantes de la mortalidad en la niñez* (En: «Salud Pública y Bienestar Social»). Ceplan, 1976.

5. Boccardo y Corey. *Medio ambiente: efectos sobre la salud.* (En: «Salud Pública y Bienestar Social»). Ceplan, 1976.
6. Livingstone y Raczynsk. *Distribución geográfica de la salud del pre-escolar* (En: «Salud Pública y Bienestar Social»). Ceplan, 1976.
7. F. Monckeberg. *Jaque al subdesarrollo.* Gabriela Mistral, 1976.
8. H. Behm. *Determinantes económicas y sociales de mortalidad en América Latina.* 1979. Celade.
9. R. Cortázar. *Necesidades básicas y extrema pobreza.* Cieplan N° 17. Septiembre, 1977.
10. Solimano y Monckeberg. *Desigualdades alimentarias y estado de salud de la población* (En: «Salud Pública y Bienestar Social») Ceplan, 1976.
11. I. Núñez. *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973.* PIIE. Marzo, 1982.
12. L.F. Lira. *La distribución de la educación en Chile.* Notas de Población. Año I, Vol. 2. Agosto, 1973.
13. Schiefelbein y Farrell. *Desigualdad escolar: análisis y políticas.* Revista Mensaje N° 277, 1979.
14. Schiefelbein y Grossi. *Análisis de la matrícula escolar en Chile.* Cide, Junio 1978.
15. D. Raczynski. *Pobreza y movilidad social* (En: «Bienestar y Pobreza») Ceplan, 1974.
16. L. Bravo y cols. *La madurez para iniciar los estudios básicos en los grupos socio-culturales.* (En: Simposio «El niño limitado en Chile»). Univ. Católica, 1975.
17. Departamento Estadísticas y Censo (Celade) *Revista de Educación* N° 36. Mayo-Julio 1971.
18. R.S. de Stein y D. Alarcón. *Sobre nuestra organización de la educación parvularia.* Revista de Educación N° 36 Mayo-Julio 1971.
19. A. Magendzo. *Análisis comparativo de los planes y programas de estudios de la enseñanza general básica de 1967 y 1980.* PIIE. Febrero 1982.
20. A. Ruiz Urbina. *La vivienda y el problema humano de la familia. El urbanismo y su significación sociológica* (En: «Tres ensayos sociológicos»). Univ. de Chile, 1967.
21. E. Haramoto. *Citado en Foro-panel: «Bases democráticas para una política habitacional».* Colegio de Arquitectos. Octubre 1983.
22. S. González. *Conclusiones del Foro-panel: «Bases democráticas para una política habitacional»* (comunicación personal).
23. E. Browne. *La eficiencia de la ineficiencia.* Eure, Julio 1972.
24. J. Cademártori. *La economía chilena.* Universitaria. 1968
25. B. Teitelboim. *Serie de indicadores económico-sociales 1960-1986.* PET, 1987.
26. I. Heskia. *La distribución del ingreso en Chile.* (En: «Bienestar y Pobreza»). Ceplan, 1974.
27. A. Gurrieri y cols. *Situación y perspectiva de la juventud en una población urbano-popular* (En: «Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana»). Siglo XXI, 1971.

28. G. Rama. *Distribución del ingreso y marginalidad social* (En: «Bienestar y Pobreza»). Ceplan 1974.
29. A. y M. Mattelart. *Juventud chilena: rebeldía y conformismo*. Universitaria, 1970.
30. A. Quijano. *La constitución del mundo de la marginalidad urbana*. Eure. Vol II, N° 5, Julio 1972.
31. E. Lira y J. Kowalskis. *Desarrollo mental y vínculo afectivo en condiciones de extrema pobreza* (En: «Nutrición e inteligencia en el niño»). Edic. Univ. de Chile, 1983.
32. J. M. Celedón. *Nutrición e inteligencia en el niño*. (Introducción). Edic. Univ. de Chile, 1983.
33. D. Asún. *Juventud marginal y salud mental* (En: «La juventud marginal y su papel en el proceso de cambio social»). Decu. Vicaría Sur, 1980.
34. V. Gazmuri y cols. *Incidencia de retardo mental y trastornos del aprendizaje* (En: Simposio «El niño limitado en Chile»). Univ. Católica, 1975.
35. Baeza y Concha. *El adolescente urbano-popular*. Cuadernos de la Realidad Nacional, N° 1, Septiembre 1969.
36. V. Kardonsky y cols. *Prevalencia de trastornos cognitivos en escolares del Area Norte de Santiago y su relación con el rendimiento escolar*. (Seminario de Tesis. Esc. de Psicología, Univ. de Chile). 1970.
37. Bralic y M.I. Lira. *Experiencias tempranas y desarrollo infantil* (En: «Estimulación temprana». Unicef, 1979.
38. A. Solari. *Perspectivas de superación del fenómeno marginal y el papel de la juventud* (En: «La juventud marginal y su papel en el proceso de cambio social»). Decu. Vicaría Sur, 1980.
39. J. Ahumada. *En vez de la miseria*. Del Pacífico, 1973.
40. V. Teitelboim. *El amanecer del capitalismo y la conquista de América*. Futuro, 1963.
41. A. Lipschütz. *La comunidad indígena en América y en Chile*. Universitaria, 1956.
42. J. Eyzaguirre. *Ideario y ruta de la emancipación chilena*. Universitaria, 1978.
43. G. Feliú. *Prólogo a «La Guerra Civil de 1891» de Ramírez N. Austral*, 1951.
44. J. C. Mariátegui. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Amauta, 1969.
45. A. Pinto. *Chile: un caso de desarrollo frustrado*. Universitaria, 1973.
46. *Cuadernos de Historia Popular. Taller Nueva Historia* (dirigido por Mario Garcés) Edic. Cetra-Ceal.
47. F. Ortiz. *El movimiento obrero en Chile (1891-1919)*. Michay, 1985.
48. H. Ramírez Necochea. *La guerra civil de 1891*. Austral, 1951.
49. H. Ramírez Necochea. *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*. Universitaria, 1969.
50. F. Encina. *Nuestra inferioridad económica*. Universitaria, 1972.
51. E. Ortíz. *La Gran Depresión y su impacto en Chile (1929-1933)*. Vector, 1982.
52. R. Lagos. *La concentración del poder económico*. Del Pacífico, 1961.

53. G. Canihuante. *La realidad chilena y el actual proceso de cambio*. Nascimento, 1971.
54. S. Ramos. *Chile ¿una economía de transición? Cuadernos Cesó. PLA, 1972.*
55. *Geografía Económica de Chile (varios autores)*. Publicación de Gémines. Andrés Bello, 1982.
56. F. Hinkelammert. *Dialéctica del desarrollo desigual*. Centro de Estudios de la Realidad Nacional. Univ. Católica, N° 6, Diciembre, 1970.
57. Caputo y Pizarro. *Desarrollismo y capital extranjero*. Edic. Univ. Técnica del Estado, 1970.
58. F. Dahse. *Mapa de la extrema riqueza*. Aconcagua, 1979.