



bien ahora podría expresarlas en términos bastantes diferentes. Creo que la disciplina tiene para hacer una contribución crítica a la manera en que entendemos el proceso humano de estar-en-el-mundo. Crítica necesaria en un ambiente intelectual, político y económico que siempre ha tendido a divorciar los asuntos humanos del *continuum* de la vida orgánica.

Desde que emprendí mis estudios en antropología nunca he vuelto atrás. Sin embargo, frecuentemente he mirado de lado a lado, observando con desesperación creciente como la disciplina había sido desgarrada por las mismas divisiones que había pensado, debía superar. En última instancia, estas divisiones parecen derivar de una única dicotomía principal que sustenta el edificio entero del pensamiento y de la ciencia occidental, esa que separa los “dos mundos”: el de la humanidad y el de la naturaleza. Esto es consecuencia de la predominante división del trabajo académico entre las disciplinas que tratan con la mente humana (y sus múltiples productos lingüísticos, sociales y culturales) y las que lo hacen con las estructuras y composición del mundo material. Y también separa la antropología misma en sus divisiones sociocultural y biofísica, cuyos respectivos especialistas tienen menos para decirse entre ellos que con colegas de otras disciplinas del mismo lado de la cerca académica. Así, los antropólogos sociales o culturales preferirán leer el trabajo de historiadores, lingüistas, filósofos y críticos literarios; antropólogos biólogos o físicos optarán por hablar con colegas de la biología o la biomedicina.

No estoy contento de convivir con esta situación. En parte, lo que me condujo a la antropología fue el desafío de cerrar la brecha entre las artes, las humanidades y las ciencias naturales; y aun creo que ninguna otra disciplina está mejor posicionada para llevar esto a cabo. En este artículo presento un programa acerca de cómo esta tarea podría realizarse. En pocas palabras, mi argumento gira en torno a la distinción entre dos aproximaciones para pensar las relaciones entre aquellos aspectos de la existencia humana que han sido convencionalmente parcelados entre diferentes disciplinas (o en el caso de la antropología, subdisciplinas) para su estudio por separado. Por conveniencia, las llamo aproximaciones de *complementariedad* y *obviación* respectivamente. La primera refiere a cada aspecto del ser como un componente distintivo y sustantivo. Admite que el estudio de cada componente está destinado a producir sólo una explicación parcial, pero promete que, mediante la reunión de todas esas explicaciones sería posible producir una explicación sintética total. Estas síntesis son característicamente denotadas por términos híbridos tales como *biosociales*, *psicosociales* o aún *biopsicoculturales*. Por el contrario,



la aproximación por obviación tiene la intención de acabar con los límites por los que estos componentes han sido caracterizados. Reivindica que el ser humano no es una entidad compuesta constituida por partes separadas mutuamente complementarias, como el cuerpo, la mente y la cultura, sino un *locus* singular de crecimiento creativo (*creative growth*) dentro de un campo de relaciones continuamente desplegado. En lo que sigue, definiendo una aproximación por obviación.

Antes de seguir adelante, quisiera agregar una nota acerca de los términos que utilizo para los diferentes campos de la antropología. Para empezar, no trato aquí con la distinción entre antropología social y cultural: creo que es ampliamente considerada obsoleta en la actualidad y no tengo intención de restablecerla. Cuando coloco la palabra social después de antropología quiero decir de forma abreviada socio-cultural. Asimismo, no estoy preocupado por la distinción entre antropología biológica y física. A mi juicio, la última suena bastante arcaica y sugiere una preocupación por la medición de cráneos y excavación de huesos fósiles. Prefiero la designación biológica dado que sugiere una preocupación más completa acerca de las condiciones de la vida humana, tanto ahora como en el pasado. Finalmente, no haré ningún intento de distinguir arqueología y prehistoria y utilizaré el primer término indiscriminadamente para abarcar ambos.

## ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y BIOLÓGICA

Es difícil explicar qué es la antropología a los novatos. ¿Qué es, podrían preguntar, este ser, este *anthropos*, del que nuestra disciplina toma su nombre? Parece que una cosa es preguntar qué es *un* ser humano y otra muy distinta qué es *ser* humano. La primera es empírica, la segunda una cuestión de ontología. Un moderno biólogo evolucionista, por ejemplo, podría describir un ser humano como un individuo de una especie con un conjunto de características incorporadas que deben su origen a un proceso de variación bajo selección natural. A esto, sin embargo, el filósofo podría observar que la posibilidad de tal descripción solo está abierta a una criatura para quien ser es saber, uno quien puede por tanto separar su conciencia del tráfico de sus interacciones corporales con el ambiente, para así tratar éste último como el objeto de su preocupación. Nuestro filósofo podría insistir que es en esta trascendencia sobre la naturaleza donde reside la esencia de nuestra humanidad. En síntesis, el ser humano sólo puede aparecer como un objeto empírico seleccionado naturalmente, a los ojos del

sujeto epistémico racional seleccionador.

Esta paradoja, en la que la explicación de nuestra existencia en la naturaleza significa apartarnos de ella, acompañó la historia completa del pensamiento y la ciencia en occidente. Y yace sobre la base de la idea de que los humanos –únicos entre los animales– existen simultáneamente en dos mundos paralelos: naturaleza y sociedad; en el primero, como individuos biológicos (organismos), en el segundo, como sujetos culturales (personas). Como organismos, los seres humanos parecen estar ineludiblemente sujetos a las condiciones del mundo natural. Como otras criaturas, nacen, envejecen y mueren; deben comer para vivir, protegerse para sobrevivir y aparearse para reproducirse. Pero como personas, los humanos parecen distanciarse de este mundo en múltiples ámbitos de discurso y significado, cada uno constitutivo de una conciencia histórica específica. Desde esta glorificada posición, dicen que transforman la naturaleza, tanto con las ideas (a través de la imposición de esquemas de representación simbólica) como con la práctica (a través de la aplicación de tecnología); convirtiéndola en objeto de relaciones entre ellas, relaciones que son tomadas para constituir el dominio distintivo de la sociedad.

Una aproximación desde la complementariedad aceptaría esta división entre organismo y persona, y apuntaría a juntar las explicaciones parciales de la vida humana de cada uno de los dos planos, de naturaleza y sociedad, para producir una descripción “biosocial” completa. Pero el enfoque por obviación rechazaría el supuesto de complementariedad de que la existencia humana puede ser prolijamente partida en sus componentes biofísicos y socioculturales; no por el simple desmoronamiento de un lado de la dicotomía sobre el otro, tal como aparece en las formas más extremas de la sociobiología o del construccionismo social, sino por la supresión de la misma dicotomía. Mientras que un defensor de la complementariedad podría afirmar que el ser humano no es meramente un organismo biológico ni meramente una persona social, sino el compuesto de una cosa más la otra, el enfoque por obviación asegura que los humanos son todo organismo y todo persona, en tanto, en última instancia, organismo y persona son lo mismo y no hay nada *mero* (es decir, residual o incompleto) (Ingold, 1990:220). Por la misma razón, este enfoque rechazaría la idea de que hay una esencia de la humanidad que nos constituye radicalmente aparte de otras criaturas cuyas vidas están enteramente contenidas dentro del mundo de la naturaleza, y con ella, la posibilidad de una explicación puramente objetiva del ser humano como una entidad naturalmente existente y evolucionada. Podríamos imaginarnos, por supuesto, estar





pies, es generalmente asumido como una de las características distintivas de nuestra especie; y como tal, forma parte de nuestra evolución. Sin embargo, y como todos sabemos, Mauss observó en su famoso ensayo de 1934 sobre las técnicas corporales (1979:97-123) que las personas en diferentes culturas son educadas para caminar de diferentes maneras. Estas maneras son adquiridas; o como lo dijo Mauss, “*no hay ‘manera natural’ [de caminar] para el adulto*” (1979:102). ¿Cómo podría tratar esto un enfoque desde la visión de la complementariedad? Se argumentaría –en gran medida como Mauss lo hizo– de que si bien el cuerpo está innatamente predispuesto para caminar, también está educado por una tradición social que recibe, transmitida oralmente o por otros medios, y que consiste en ciertas reglas y convenciones ideales que establecen estándares de corrección, específicos para la edad, el sexo o el género, e impuestos sobre los caminantes en términos de los cuales su desempeño es evaluado e interpretado. Por lo tanto, mientras la capacidad de caminar es un universal biológico, los modos particulares de caminar son expresión de valores sociales.

Pero el enfoque por obviación puede fácilmente hallar un error en este argumento. Para empezar, los bebés no nacen caminando; más bien caminar es en sí misma una habilidad adquirida que se desarrolla en un ambiente que incluye humanos cuidadores que ya caminan en forma bípeda, un grupo de objetos de apoyo y un cierto terreno. Entonces ¿cómo se puede separar el aprender a caminar del aprender a caminar en la manera aprobada por determinada sociedad? Seguramente, el desarrollo de las habilidades para caminar es sólo un aspecto del crecimiento del organismo-persona dentro de un nexo de relaciones ambientales, y como tal están estrechamente ligadas al parentesco. El caminar es ciertamente biológico, pues es parte del *modus operandi* del organismo humano; pero también es social –no porque es expresión de valores que de alguna manera residen en un dominio extra-somático de las representaciones colectivas, sino porque los movimientos del caminante, el paso de ella o él, la marcha y el ritmo, son continuamente receptivos a los movimientos de los otros en su ambiente inmediato–. Es en este tipo de mutua capacidad de respuesta o “resonancia” (Wikan, 1992) y no en la sujeción del comportamiento a reglas categóricas, en donde reside la esencia de la socialidad (*sociality*).



## CUERPO, ORGANISMO Y DESARROLLO

Sin duda, el problema con la tesis de la complementariedad es que no puede ofrecer una explicación coherente sobre el desarrollo ontogenético. Se supone que los seres humanos están en parte pre-constituidos genéticamente y en parte moldeados a través de la superposición (por medio de enculturación o socialización) de estructuras prefabricadas. Los humanos reales, sin embargo, *crecen* en un ambiente provisto por la presencia y actividades de otros. Es precisamente porque las dinámicas del desarrollo están situadas en el centro del enfoque de la obviación que se puede prescindir de la dicotomía biológico/social. Naturalmente esto nos lleva a centrarnos en la cuestión de la corporización (*embodiment*). No me refiero a que el cuerpo humano debería ser entendido como un lugar o un medio para la inscripción de valores sociales. Más bien preferiría utilizar el término para destacar que durante la vida el cuerpo experimenta procesos de crecimiento y decaimiento y que, a medida que lo hace, habilidades particulares, hábitos, capacidades y fortalezas, así como debilidades y flaquezas, están envueltas en su misma constitución –en su neurología, musculatura e incluso en su anatomía–. Para adoptar una distinción sugerida por Connerton (1989:72-73), se trata de una cuestión de incorporación más que de inscripción. Así, por ejemplo, el caminar está corporizado en el sentido de estar incorporado a través del desarrollo mediante la práctica y el entrenamiento en un ambiente. Lo mismo ocurre con cualquier otra habilidad práctica.

Sin embargo, debo admitir un creciente malestar con la moda del “cuerpo” en la actual antropología social, y con la misma noción de corporización. Los defensores del “paradigma de la corporización”, como Csordas (1990), han extraído su inspiración de la filosofía de Merleau-Ponty (1962) en el tratamiento del cuerpo como la forma en que la persona humana, como sujeto cultural, está presente intencionalmente como un ser-en-el-mundo. Uno de sus propósitos en hacerlo es romper con el sesgo cartesiano, aún dominante en la corriente principal de la psicología, hacia el tratamiento del cuerpo como el brazo ejecutor de una mente descorporizada que, amparada del contacto directo con el mundo externo, se presume que organiza los datos de la experiencia y es la última fuente de todo significado e intención. Simpatizo con este propósito, pero no estoy seguro de que la mejor manera para superar la problemática dicotomía mente/cuerpo sea dejando caer el primer término y reteniendo del último. Parecería tan legítimo hablar de inmentalización (*enmindment*) como de



movimiento, conectividad y relacionalidad, que considero fundamentales para la vida. Sustituyendo mente por vida y cuerpo por organismo, la noción de un cuerpo consciente (*mindful body*) puede ser reemplazada por la de un organismo viviente, una sustitución que tiene el efecto tanto de restituir a los seres humanos en su lugar apropiado dentro del continuo de la vida orgánica como el de poner fin al dualismo cartesiano. Sin embargo, la mayoría de los antropólogos sociales, aún aquellos vinculados a las aproximaciones fenomenológicas u ecológicas, son reticentes a ir tan lejos. En parte, su vacilación puede ser atribuida a la continua influencia del pensamiento dualista, pero también a un cierto nerviosismo acerca de las implicaciones sobre la postura establecida anteriormente acerca de la distinción entre cultura y biología.

Implicaciones ciertamente radicales. Si como he sugerido, las formas específicas de actuar, percibir y conocer a las que nos hemos acostumbrado a llamar culturales son incorporadas en el curso del desarrollo ontogenético, dentro de la neurología, la musculatura y la anatomía del organismo humano, serían entonces también hechos de la biología. Las diferencias culturales, en resumen, *son* biológicas. Ahora bien, fue precisamente bajo la premisa de que la variación cultural es independiente de la biología que los antropólogos pudieron reclamar el haber refutado la raciología de las tempranas décadas del siglo XX (Wolf, 1994). En 1930, nada menos que Boas había declarado que "cualquier intento de explicar la forma cultural sobre una base puramente biológica está destinada al fracaso" (1940:165). De ahí en adelante, la antropología biofísica y la sociocultural tomaron caminos divergentes. No es de extrañar que los antropólogos sociales contemporáneos tengan miedo de retroceder frente a un principio tan fundamental de integridad disciplinar.

Creo que este es un problema que debe ser enfrentado. ¿Cómo podemos descansar seguros en la convicción de que la raciología ha sido expurgada hace tiempo de la disciplina ahora que las premisas sobre las que fue hecha parecen cada vez más inestables, por no decir incoherentes? La evidencia de esta incoherencia no es difícil de encontrar, por ejemplo, en la "declaración sobre la raza" recientemente aprobada por la Unión Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. El artículo 10 de esta declaración comienza con el muy trillado reclamo de que "*no hay necesaria concordancia entre las características biológicas y los grupos definidos culturalmente*", y finaliza afirmando que "*no es justificable atribuir características culturales a la influencia de la herencia genética*" (IUAES, 1996: 19-20). Lo que es impactante aquí es la implícita atribución de "características biológicas"



## EL MITO DEL GENOTIPO

En resumen, lo que se supone que evoluciona no es el organismo en sí mismo o sus capacidades de acción manifiestas, sino una específica designación formal para el organismo conocida como el genotipo. La evolución de esta especificación tiene lugar a lo largo de numerosas generaciones, a través de cambios ocasionados por selección natural en la frecuencia de sus elementos portadores de información, los genes. El desarrollo ha de ser entendido como el proceso por el que la especificación genotípica, por definición contextualmente independiente, es traducida dentro de un contexto medioambiental en la forma manifiesta del fenotipo. En esta explicación estándar, el genotipo es privilegiado como el locus de la forma orgánica, mientras que el medioambiente meramente provee las condiciones materiales para su realización sustantiva. Sin duda, un organismo puede desarrollar diferentes características en medioambientes distintos, pero estas diferencias están referidas a no más que una expresión fenotípica alternativa de un mismo diseño básico. Solo cuando el diseño en sí mismo cambia, sucede la evolución.

Permítanme retornar al ejemplo de caminar. De acuerdo a la biología evolutiva ortodoxa, la locomoción bípeda es una de un conjunto de características anatómicas y biológicas que han emergido en el curso de la evolución humana. Por lo tanto, la locomoción bípeda –o más bien un programa para su desarrollo– debería formar parte de la dotación genotípica específica de la especie que cada uno de nosotros recibe en el momento de la concepción. Es en este sentido que se dice que los seres humanos están universalmente equipados, como parte de su evolucionado bagaje, con una capacidad innata para caminar sobre dos pies, independientemente de cómo caminen en la práctica, de si caminan ¡o de si van en auto! Las formas específicas del caminar no evolucionaron en sí mismas, sino que serían realizaciones de un evolucionado rasgo genotípico. Por la misma razón, deberíamos estar genotípicamente dotados con la capacidad de sentarnos por largos períodos en posición de cuclillas, sin embargo, esto es algo que soy bastante incapaz de hacer (junto a mis conciudadanos occidentales), ya que he sido educado en una sociedad en la que es normal sentarse en sillas. Como muestra este ejemplo, la noción de capacidad es casi totalmente vacía a menos que se remita al conjunto total de condiciones que deben establecerse, no sólo en la constitución genética individual sino también en el ambiente circundante, para hacer que el ulterior desarrollo de la característica o capacidad de la cual se trate sea una posibilidad real

(Ingold, 1996a). De otro modo, deberíamos suponer que en los albores de la historia los seres humanos fueron genóticamente dotados con la capacidad de hacer todo lo que alguna vez han hecho en el pasado y alguna vez harán en el futuro –no solo caminar y sentarse en cuclillas sino también nadar, andar en bicicleta, manejar automóviles o aviones, llevar a cabo investigaciones científicas, etc. (la lista podría ser interminable)–.

En términos generales, quiero decir que las formas y capacidades del humano y otros organismos son finalmente atribuibles no a la herencia genética sino a las potencialidades generativas del *sistema de desarrollo* (Oyama, 1985), o sea, al completo sistema de relaciones constituido por la presencia del organismo en un ambiente particular. Esto último no niega el hecho de que –entre otras cosas– cada organismo comienza la vida con su complemento de ADN en el genoma. La teoría evolucionista ortodoxa dice que este ADN codifica la especificación de diseño formal. Sin embargo, es porque no hay lectura del código genético que no sea en sí misma parte del proceso de desarrollo que es sólo dentro de éste que podemos explicar el propósito de cualquier gen particular. Entonces no puede haber especificación de las características de un organismo, ningún diseño, que sea independiente del contexto de desarrollo. El genotipo simplemente no existe. Y así también, en el caso de los seres humanos, no hay tal cosa como “locomoción bípeda” aparte de la multiplicidad de formas en las que la gente realmente aprende a caminar en diferentes comunidades (Ingold, 1995a).

Ahora bien, si como he argumentado, la forma orgánica no es una propiedad de los genes sino de los sistemas de desarrollo, entonces, y para dar cuenta de su evolución, tenemos que entender cómo estos sistemas se constituyen y reconstituyen en el tiempo. Esta conclusión tiene tres implicancias. Primero, lejos de ser una tangencial rama del proceso evolutivo, la ontogénesis es el verdadero crisol desde la que ésta se despliega. Segundo, dado que los organismos, a través de su actividad, pueden influenciar las condiciones ambientales para su desarrollo futuro y el de otros con los cuales se relacionan, no son sitios pasivos del cambio evolutivo sino agentes creativos, productores y productos de su propia evolución. Tercero, y más decisivamente para mis propósitos, esto también se aplica a los humanos. *“Nuestra imagen básica de la ontogénesis humana debe ser la de vida configurada entre una generación ascendente y descendente vinculadas por el proceso de engendrar y ser engendrado”* (Robertson, 1996:595). Las vidas humanas se superponen: formadas dentro de los contextos modelados por la presencia y actividades de sus predecesores,



afectan también las condiciones de desarrollo de sus sucesores. No hay nada extraño en esta idea, sino que resume el proceso que estamos acostumbrados a llamar historia. Así concebida, la historia no es tanto un movimiento en el que, como Godelier lo denomina (1989:63), los seres humanos "producen la sociedad a fin de vivir", sino uno en el que en el curso de sus vidas sociales, *crecen* mutuamente estableciendo con sus acciones las condiciones para el desarrollo de cada uno. En este sentido, la historia no es más que una continuación, dentro del campo de las relaciones humanas, de un proceso que se desarrolla a través del mundo orgánico. Ese proceso es la evolución. La distinción entre historia y evolución es de este modo disuelta (Ingold, 1995a:210-211).

## ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA. ENTRE LA EVOLUCIÓN Y LA HISTORIA

Aquí es donde entra en juego la arqueología prehistórica. ¿Los arqueólogos estudian la historia o la evolución humana? En tanto la distinción permanece en su lugar, la arqueología parece nadar incómodamente entre dos aguas. Un indicador de esta situación es el hecho de que durante mucho tiempo en antropología social se ha sostenido que hay poco que la distinga de la historia; pero a pesar de los evidentes vínculos entre historia y arqueología (en tanto que ambas estudian las vidas de las personas en el pasado) también insisten en que su asunto tiene poco o nada que ver con la arqueología. Por supuesto, esto no fue siempre así. Los antropólogos evolucionistas del siglo diecinueve estaban ávidos por estudiar los supuestos pueblos primitivos, porque se pensaba que su existencia actual podría iluminar las tempranas condiciones de la humanidad en las esferas de vida social e intelectual, así como la arqueología podría revelar los estadios tempranos de la cultura material. Pero el posterior rechazo de este tipo de evolucionismo rompió el vínculo entre la antropología social y la arqueología, y al mismo tiempo dejó fuera de lugar cualquier sugerencia de que los seres humanos podrían ser más o menos culturales, o que podrían estar más adelantados o retrasados en el curso de la historia.

En lo que concierne a la mayoría de los antropólogos sociales contemporáneos, los seres vivos o habitan un mundo de significado cultural constituido históricamente o no: todos los seres humanos lo hacen, otros animales no. No hay diferencias de grado.

Sin embargo, la sola idea de que los humanos habitan en mundos culturales separados del resto del mundo viviente implica que en algún punto la historia de la cultura debió desprenderse desde un cierto estado avanzado de evolución biológica humana. A menos que se suponga algún tipo de salto cuántico insondable, no hay más remedio que imaginar una trayectoria histórica que se eleva inexorablemente desde un punto de emergencia u origen. La figura 1 muestra un temprano ejemplo de ese punto de vista, tomado del clásico artículo de Kroeber de 1917 sobre lo superorgánico (1952:50). Aquí la historia de la cultura es vista partiendo desde una evolución orgánica en el punto B; por el punto C tenemos la cultura rudimentaria del “hombre primitivo”, mientras que en el punto D (el presente) los orígenes de la cultura han sido dejados muy atrás. Los actuales antropólogos sociales bien podrían fruncir el ceño o burlarse ante esta invocación de desarrollo progresivo, pero ellos mismos no tendrían nada mejor que ofrecer. Y una de las razones por las que tienden a mantenerse alejados de la arqueología prehistórica, sugiero, es porque coloca el foco en esas preguntas incómodas de las que preferirían no tener que pensar. ¿Si la vida humana tiene un punto de origen, qué podría significar el haber estado viviendo cerca de ese punto, o aún en el momento crucial de transición? ¿Estaban tales pueblos semi-culturales preparándose para la historia? ¿Cómo se pueden distinguir aquellas acciones y eventos que llevaron adelante el movimiento de la historia humana de aquellas que lo pusieron en movimiento en primer lugar?

En años recientes los arqueólogos han realizado grandes esfuerzos en revelar los orígenes de la cultura y la historia en lo que se ha dado en llamar la “revolución humana” (Mellars y Stringer, 1989). Se supone que esto ha tenido lugar durante el Paleolítico Superior, sin embargo, los arqueólogos permanecen perplejos por el aparente hecho de que los llamados humanos modernos –los seres equipados con el completo conjunto de capacidades que se necesitan para hacer rodar la bola cultural– llegaron a la escena unos cien mil años antes de que encontráramos cualquier evidencia para el tipo de cosas con las cuales la cultura está usualmente asociada: entierros, arte, herramientas complejas y regionalmente diversas, lenguaje, etc. De hecho, ¡la supuesta revolución parece haber tomado el doble de tiempo que los cincuenta mil años de historia que se supone han inaugurado!





poblaciones humanas a lo largo de este período ha sido relativamente pequeño. Mi argumento, por el contrario, es que en sus disposiciones y capacidades y, hasta cierto punto, incluso en su morfología, los humanos actuales no son en absoluto como sus predecesores. Esto es porque esas características no están fijadas genéticamente sino que emergen dentro de procesos de desarrollo, y por las circunstancias de desarrollo actuales – acumulativamente modeladas a través de la actividad humana previa– son muy diferentes de aquellas del pasado.

Creo es un gran error poblar el pasado con personas como nosotros, equipadas con las fundamentales capacidades y potencialidades para hacer todo lo que hacemos hoy en día, de tal forma que la historia misma aparece nada más que como el proceso teleológico de su progresiva realización. Es la noción misma de un origen, definido como el punto en el cual estas capacidades se establecen esperando su concreción histórica, parte de una elaborada justificación ideológica para el presente orden de cosas y, como tal, un aspecto del intenso presentismo del pensamiento moderno. En la medida en que la tarea de la arqueología es explicar el pasado en lugar de legitimar el presente, los arqueólogos deberían ser los primeros en combatir las pretensiones de los cazadores de origen. Y deberían ayudarnos a reconocer que nuestra humanidad, lejos de haber sido configurada para siempre como un legado evolutivo de nuestro pasado de cazadores-recolectores, es algo en lo que continuamente tenemos que trabajar y de la cual nosotros mismos somos responsables. No hay, en definitiva, manera de decir lo que es un ser humano, más allá de describir la multiplicidad de formas en las que los seres humanos se hacen. Los “humanos modernos” no se han originado todavía, y nunca lo harán.

## PAISAJE Y AMBIENTE

El reconocimiento de que las formas de ser humano y las capacidades que lo entrañan están continuamente evolucionando con el correr de la vida, ayuda a prestar atención a otra dicotomía que ha sido particularmente problemática para la arqueología. La dicotomía entre lo natural y lo artificial, que se encuentra en el origen de la idea de que los arqueólogos estudian artefactos. La noción misma de artefacto implica la transformación de alguna materia prima en una forma terminada correspondiente a un diseño preconcebido en la mente del artesano. En este sentido, sólo una vez que se ha *fabricado* puede ser puesto en juego en los asuntos ordinarios de la vida, en el curso de los cuales es *utilizado*. Esta distinción entre hacer





como las personas, están en parte naturalmente constituidos y en parte moldeados a través de la imposición de un diseño cultural. Tal analogía está implicada en la desafortunada designación de los artefactos como objetos de una “cultura material”, sugiriendo que para fabricarlos se toma primero un objeto con ciertas propiedades materiales intrínsecas y luego se le adiciona algo de cultura. Ya señalé que una deficiencia crítica de la tesis de la complementariedad aplicada a las personas es que no puede ofrecer una explicación realista del desarrollo ontogenético. Del mismo modo, un enfoque que enfatiza la complementariedad de los componentes naturales y artificiales –o construidos– del ambiente no puede comprender las maneras en que los ambientes envuelven, en su propia formación y constitución, las vidas y obras de sus habitantes (Ingold, 1993b:156-157). Para apreciar lo que está sucediendo aquí, necesitamos adoptar una perspectiva diferente, una que reconozca que las formas que la gente hace o construye, sea en su imaginación o sobre la tierra, emergen del discurrir de su involucramiento en una actividad, en los específicos contextos relacionales de su compromiso práctico con su ambiente. Construir, en definitiva, tiene que ver con vivir, es decir que algo está siendo hecho por el uso. Llamo a esto la “perspectiva del habitar” (*dwelling perspective*) (Ingold, 1995b).

Junto al relativamente reciente reconocimiento antropológico de que la presencia intencional humana en el mundo es una presencia encarnada, se ha producido un notable aumento del interés por el paisaje; un área particularmente fructífera de colaboración entre antropólogos y arqueólogos (por ejemplo, Bender, 1993; Tilley, 1994). Aunque el significado preciso de “paisaje”, así como el de “cuerpo” siguen siendo objeto de una intensa controversia, hay una clara conexión entre los dos términos. Porque si las personas habitan mundos intencionales y si los cuerpos habitan paisajes, entonces reunir a las personas con sus cuerpos es también devolver los mundos intencionales al paisaje. Pero esto también crea otro problema. ¿Cómo, en todo caso, podemos distinguir el paisaje del medioambiente? Así como el cuerpo ha llegado a ser identificado con el sujeto cultural y el organismo con el objeto biológico residual, hay una tentación de tratar al paisaje como un espacio existencial intersubjetivamente constituido, al tiempo de reducir al medioambiente a un mero sustrato de materialidad sin forma. En este orden de ideas, Weiner habla de cómo el otorgamiento de topónimos transforma intencionalmente un “puro terreno físico *en un patrón de espacio y tiempo históricamente experimentado y constituido*”, por







la antropología social, otro centrado en los estados mentales más que en los corporales. Ya he abordado el problema de la dicotomía mente/cuerpo, pero queda por hacer frente a la de individuo/sociedad. Esta última dicotomía se basa en una concepción jerárquica de las relaciones entre las partes y los todos que está profundamente incrustada en la estructura de nuestro pensamiento. Los antropólogos han expresado su compromiso con aproximaciones holísticas; y han tendido a interpretar esto como enfoques basados en totalidades, concebidas como sociedades o culturas totales, opuestas a sus partes o miembros, o sea, los seres humanos individuales. Siguiendo los principios establecidos por Durkheim un siglo atrás, generalmente se ha sostenido que el todo es más que la suma de sus partes, por lo que *"la sociedad no es la mera suma de individuos, sino... una realidad específica que tiene sus características propias"* (1982 [1895]:128-199).

La propia lógica de la sumatoria invocada aquí conlleva a que cada parte es una unidad auto-contenida, indivisible, naturalmente delimitada, cuya integridad y constitución está ya dada de forma independiente y con antelación a cualquier relación que celebre con otras de su tipo. Estas relaciones, en resumen, no tienen incidencia sobre la constitución de las partes individuales en sí mismas, pero son más bien constitutivas de una entidad distintiva, la sociedad, localizada en un nivel más alto de abstracción. Esta perspectiva durkheimniana ha respaldado durante mucho tiempo la división académica del trabajo entre la psicología y la antropología social: mientras que la primera se dice estudia la mente del individuo, la última está preocupada por la mente colectiva de la sociedad. Muchos trabajos recientes en antropología social, sin embargo, han señalado la inadecuación de la clásica dicotomía individuo/sociedad (Strathern, 1996). Hemos empezado a reconocer (véase, por ejemplo, Toren, 1993) que esas capacidades de sensibilización consciente y respuesta intencional normalmente enmarcadas bajo la rúbrica de la mente, no están dadas antes del ingreso del individuo al mundo social, sino que se forman más bien a través de una historia de toda la vida de participación, tanto de componentes humanos como no humanos con el ambiente. Hemos comprendido también que es a través de las actividades situadas e intencionadas de las personas –y no a través de su sometimiento a una autoridad superior de la sociedad– que las relaciones sociales se forman y reforman.

Por lo tanto, la concepción jerárquica de las relaciones parte/todo simplemente colapsa. Cada persona particular, en tanto abraza en su

constitución la historia de sus relaciones ambientales, reúne el todo en sí misma. Pero ese todo, así concebido, no es una entidad sino un movimiento o un proceso: el proceso de la vida social. Las personas vienen a la existencia con sus específicas identidades, capacidades y poder de agencia, como involucramientos diferencialmente posicionados de este proceso, y en sus acciones lo llevan adelante. La conciencia y la existencia social, si bien aparecen en cualquier momento particular para ofrecer perspectivas alternativas sobre la persona –introspectiva y extrospectiva, respectivamente (Ingold, 1983:9) –, resultan ser lo mismo en su despliegue temporal, como una única superficie de una banda de Moebius. Tomando este punto de vista, no puedo ver ninguna justificación intelectual adicional para continuar defendiendo la frontera que tradicionalmente ha dividido la psicología de la antropología social. La disciplina que será gestada a través de la disolución de esta frontera, cualquiera sea la forma en que elijamos llamarla, será el estudio de cómo las personas perciben, actúan, sienten, recuerdan, piensan y aprenden dentro de la configuración de su mutuo involucramiento práctico en el mundo-vivido. En los siguientes párrafos me gustaría revisar algunas de las consecuencias de esta perspectiva en tres áreas que han sido tradicionalmente centrales para la investigación psicológica: la percepción, la memoria y el aprendizaje.

## PERCEPCIÓN

¿Por qué las personas perciben el mundo de maneras particulares? La corriente principal de la psicología ha considerado durante mucho tiempo a la percepción como una operación de dos etapas: en la primera, los datos sensoriales son recogidos desde el ambiente por medio de los órganos receptores del cuerpo; en la segunda, estos datos son procesados por un rango de dispositivos en la mente para generar imágenes o representaciones, modelos internos de una realidad externa. Este procesamiento es conocido como cognición. Mayormente, los psicólogos han estado preocupados por descubrir universales de la cognición, atribuidos a estructuras establecidas en el curso de la evolución humana. Por el contrario, los antropólogos han querido explicar por qué las personas de diferentes trasfondos culturales perciben el mundo de diferentes maneras. Lo han hecho sugiriendo que los modelos de comprensión humanos están contruidos sobre la base de programas o esquemas que se adquieren como parte de una tradición y varían de una cultura a otra. Lo que la gente ve, por lo tanto, estaría en relación con su marco particular para ver el mundo. A primera vista,



los reclamos universalistas de la psicología parecen incompatibles con la postura relativista adoptada por la antropología social. Pero como muchos autores ya han señalado (por ejemplo, D'Andrade, 1981; Sperber, 1985; y Bloch, 1991), las dos perspectivas son complementarias. Porque a menos que los mecanismos innatos de procesamiento estén en marcha, no sería posible para los seres humanos adquirir los programas para construir sus representaciones culturales específicas a partir de los datos de la experiencia.

Voy a explicar la lógica de este argumento más adelante, porque se relaciona con la cuestión del aprendizaje. Ahora me centraré en la forma en que los enfoques delineados anteriormente, tanto en psicología como en antropología, reproducen la dualidad cartesiana mente-cuerpo; eliminando a la mente de los contextos de compromiso humano con el medioambiente mientras se trata al cuerpo sólo como un tipo de instrumento de registro, convirtiendo los estímulos que inciden sobre él en datos para ser procesados. Una de las más poderosas críticas sobre este enfoque ha provenido de los defensores de la llamada psicología ecológica, inspirada en el trabajo pionero sobre percepción visual de Gibson (1979). Los psicólogos ecologistas rechazan el punto de vista relativo al procesamiento de la información, pues implica una separación de la actividad de la mente en el cuerpo, de la reactividad del cuerpo en el mundo; argumentan, en cambio, que la percepción es un aspecto del funcionamiento del sistema total de relaciones constituido por la presencia del organismo-persona en su ambiente. Los que perciben, argumentan, consiguen conocer el mundo directamente al desplazarse en el ambiente y descubrir lo que se les ofrece, más que representarlo en sus mentes. Por lo tanto, el significado no es lo que la mente construye a partir de datos sensoriales brutos y mediante esquemas adquiridos, sino que está siendo continuamente generado dentro de los contextos relacionales de compromiso práctico de las personas con el mundo que los rodea.

Se desprende de este enfoque que si las personas educadas en diferentes ambientes perciben cosas diferentes no es porque están procesando los mismos datos sensoriales en términos de esquemas representacionales alternativos, sino porque han sido entrenados, a través de la experiencia previa de llevar a cabo varios tipos de tareas prácticas que involucran movimientos corporales y sensibilidades particulares, para orientarse en el ambiente y atender a sus características de diferentes maneras. Los modos de percepción, en definitiva, son una función de las maneras específicas de moverse –de caminar, de sentarse o ponerse de cuclillas, de

inclinarse la cabeza, de utilizar instrumentos, etc.– que contribuyen a lo que Bourdieu llamó un cierto “*hexis corporal*” (1977:87). Y como ya vimos, estas formas de movilidad no están añadidas o inscritas en un cuerpo humano preformado, sino que son propiedades intrínsecas del organismo humano, incorporadas a través del desarrollo del *modus operandi* y a través de la práctica y el entrenamiento en un ambiente particular. Es por eso que las capacidades de percepción, como las de acción, no son innatas ni adquiridas sino que experimentan una formación continua dentro de los procesos de desarrollo ontogenético. Este resultado está claramente en línea con las conclusiones a ser extraídas de una aproximación por obviación en relación a fenómenos sociales y biológicos. En su rechazo, por un lado, de la visión cartesiana de la acción como la ejecución corporal de los programas innatos o adquiridos, y por el otro, de la visión cognitivista de la percepción como el funcionamiento de la mente sobre la liberación de los sentidos, el enfoque por obviación en antropología y la aproximación ecológica en psicología encuentran causa común. Ambos toman al organismo-vivo-en-su-ambiente como punto de partida. Por ello (*contra* Bloch, 1991) es que creo que una antropología que parta de este punto de vista tiene más para ganar en una alianza con la psicología ecológica que con la ciencia cognitiva.

## MEMORIA

Otra forma de expresar la diferencia entre los enfoques cognitivistas y ecológicos es en términos del contraste sugerido por Rubin (1988). Uno puede entender lo que está sucediendo, escribe, en términos de una u otra de dos metáforas alternativas. La primera es una compleja metáfora de estructura, la segunda una compleja metáfora de proceso. La primera, dominante en la psicología cognitiva, trabaja convirtiendo lo que es en el mundo observado una descripción formal –ya sea concebida como un guión, esquema, gramática, programa o algoritmo– y luego dispone de tal descripción como copiada en la mente de modo que el comportamiento observado puede simplemente explicarse como la expresión de este modelo mental. La segunda, la metáfora dominante en la psicología ecológica, imputa poco o nada de contenido estructurado a la mente. El comportamiento es explicado como el resultado de un complejo proceso puesto en marcha en virtud de la inmersión del practicante, cuyos poderes de percepción y acción han sido afinados a través de la previa experiencia, dentro de un contexto ambiental dado. Permítanme aclarar el contraste



por medio de una simple analogía. Supongamos que reproduzco un disco de una de las suites de Bach para chelo. Un patrón extremadamente complejo está grabado en la superficie en blanco del disco, pero los procesos mecánicos –de rotación y amplificación– que intervienen en la operación del giradiscos son muy sencillos. Ahora, supongamos que tomo mi chelo para ejecutar yo mismo la suite. En este caso, la música se emite directamente de mi propio movimiento, movimiento que involucra el todo de mi ser indisolublemente acoplado al instrumento. El proceso de ejecutar un instrumento musical como un chelo es enormemente complejo y concita habilidades incorporadas que llevan años adquirir. Pero es un punto discutible si la música existe o no en la cabeza o como una partitura mental, independientemente de las actividades de práctica y desempeño.

En la introducción de su distinción entre las complejas metáforas de estructura y proceso, Rubin estaba realmente preocupado por los estudios psicológicos de la memoria. Su idea era que, en la corriente principal de la psicología cognitiva, es usual referirse a la memoria como un tipo de archivo mental en el que las experiencias pasadas e información recibida son grabadas (o cinceladas) y archivadas, como en los surcos y bandas de un disco (o, para adoptar una analogía más contemporánea, un disco de computadora). Entonces recordar sería un proceso bastante simple de búsqueda y escaneo, a través de una compleja matriz cognitiva estructurada. Por otra parte, es una operación puramente mental dentro de la cabeza. Una vez que un recuerdo particular es recuperado, podrá o no ser expresado en una conducta corporal manifiesta. Pero cada expresión conductual, como cualquier reproducción de un disco, no es más que una réplica salida de un patrón preexistente. Con el modelo de procesamiento complejo, en cambio, recordar es en sí mismo una actividad calificada, ambientalmente situada. Es en la ejecución de la suite de Bach que la recuerdo; los procesos de recuerdo y ejecución son lo mismo. De ello se deduce que cada ejecución, lejos de ser una réplica, es en sí misma un movimiento original en el que la música no es tanto reproducida como creada nuevamente. Así, recordar no es una cuestión de descubrir estructuras en los altillos de nuestras mentes, sino de generarlas a partir de nuestros movimientos en el mundo.

A partir de este contraste, permítanme referirme ahora al rol de recordar en la vida social. Es destacable que las dos figuras pioneras en el estudio de la memoria social, Halbwachs y Bartlett, tomaron posiciones opuestas en la cuestión. Halbwachs, un comprometido durkheimniano, identificó la memoria con la estructura misma de las representaciones colectivas que se supone dan orden y significado al, de otro modo, caótico influjo





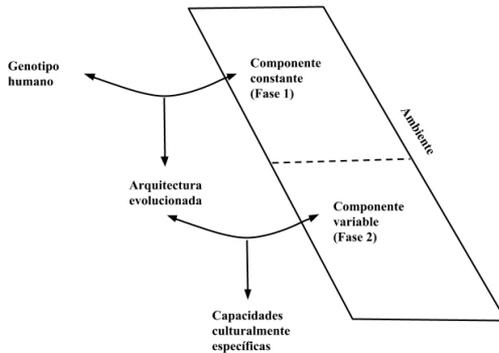
En general, en la literatura referente a la psicología cognitiva, la postulación de estructuras innatas es tomada para no demandar más justificación que vagas referencias a la genética y a la selección natural. Se asume que las especificaciones de diseño, para lo que frecuentemente se llama la “arquitectura evolucionada” de la mente (Cosmides, Tooby y Barkow, 1992:5), debe formar un componente del genotipo humano. Pero ya he mostrado que es imposible derivar una especificación para el organismo sólo a partir de su constitución genética, independientemente de las condiciones para su desarrollo en un ambiente. Para la psicología cognitiva este problema se complica aún más, porque si ha de funcionar la teoría del aprendizaje como la transmisión de información, los dispositivos cognitivos requeridos ya deben existir, no solo en el aspecto virtual de un diseño, sino en el cableado concreto de los cerebros. De una u otra manera, a fin de disparar el proceso de transmisión cultural, bandas de ADN deben milagrosamente transformarse así mismas en mecanismos de procesamiento de datos. Es como suponer que meramente replicando el diseño de un avión, en el tablero de dibujo o en la pantalla de una computadora, uno está preparado para despegar.

Los intentos por resolver este problema, en tanto ha sido reconocido, son confusos y contradictorios. Para hacer corta una historia larga y enmarañada, la reducen en esencia a dos reivindicaciones distintivas. Una es que los mecanismos concretos que componen la arquitectura evolucionada están confiablemente contruidos, o conectados, en todas las circunstancias posibles. La otra es que estos mecanismos universales comienzan a trabajar sobre variables ingresadas desde el ambiente para producir la diversidad de capacidades manifiestas que realmente observamos. Considérese el ejemplo específico y tan alardeado de la adquisición del lenguaje. Aquí, el alegado mecanismo universal es el llamado Dispositivo de Adquisición de Lenguaje (DAL). Se asume que todos los infantes humanos, aún aquellos (hipotéticamente) relegados al aislamiento social, vienen equipados con tal dispositivo. Durante una fase bien definida, se supone que este dispositivo es activado, operando en la entrada de los sonidos del habla desde el ambiente a fin de establecer, en la mente del infante, la gramática y el léxico del lenguaje particular hablado en su comunidad. Por lo tanto, parecería que la adquisición del lenguaje es un proceso de dos fases: en la primera, el DAL es construido; en la segunda, es provisto con específicos contenidos sintácticos y semánticos. Este modelo de desarrollo cognitivo está resumido en la figura 2. Nótese como el modelo depende de la factorización de aquellas características del ambiente que son constantes, o actuales de manera fidedigna en cada contexto de desarrollo concebible, de



aquellas que representan una fuente de "insumo variable" de un contexto a otro. Sólo las primeras son relevantes en la primera fase (la construcción de mecanismos "innatos"); sólo las segundas son relevantes en la segunda fase (la adquisición de capacidades culturales específicas).

A fin de realizar un análisis comparativo, a veces es útil tamizar lo general de lo particular, o establecer el más bajo común denominador de desarrollo. Pero los ambientes reales no están partidos así. Permítanme continuar con el ejemplo del aprendizaje del lenguaje. Desde mucho antes del nacimiento, el niño es sumergido en un mundo de sonidos en el cual los patrones característicos del habla se mezclan con todos los otros sonidos de la vida diaria; desde el mismo nacimiento está rodeado por hablantes ya competentes que le proporcionan apoyo bajo la forma de interpretaciones contextualmente fundadas de sus propios gestos vocales.



**Figura 2**

Las dos fases del desarrollo cognitivo según el modelo de la complementariedad. En la primera fase, el genotipo humano interactúa con el componente constante del ambiente para producir los mecanismos universales de la arquitectura evolucionada de la mente. En la segunda, esta arquitectura opera sobre los insumos variables del ambiente para producir capacidades culturalmente específicas.

Este ambiente, entonces, no es una fuente de insumo variable para un dispositivo preconstruido, sino más bien proporciona las condiciones variables para el crecimiento o el auto-ensamblaje, en el curso del temprano desarrollo de las estructuras neurofisiológicas que aseguran la habilidad del niño para hablar. A medida que las condiciones varían, estas estructuras tendrán múltiples formas, cada una diferencialmente sintonizada con patrones de sonido específicos y otras características de los contextos locales de enunciación. Estas estructuras sintonizadas variables y las competencias que establecen, corresponden a lo que aparece

a los observadores como los diversos lenguajes del mundo. En suma, el lenguaje –en el sentido de la capacidad infantil para hablar a la manera de su comunidad– no es adquirido. Está siendo continuamente generado y regenerado en los contextos de desarrollo del involucramiento infantil en los mundos del habla. Y si el lenguaje no es adquirido, no puede haber tal cosa como un dispositivo innato de aprendizaje del lenguaje.

Lo que se aplica específicamente al caso del lenguaje y del habla también se aplica, más generalmente, a otros aspectos de la competencia cultural. Aprender a caminar de una manera particular, a ejecutar cierto instrumento musical o a practicar un deporte como el tenis o el cricket, no es una cuestión de adquisición *de* representaciones desde un ambiente que satisfaga las condiciones de insumo de los dispositivos cognitivos preconstituidos, sino de la formación *dentro* de un ambiente, de las conexiones neurológicas necesarias, junto con las características funcionales de musculatura y anatomía, que respalden las variadas habilidades involucradas. Esta conclusión es nuevamente concordante con el enfoque por obviación desarrollado antes, y socava una de las ideas claves de la tesis de la complementariedad: que el aprendizaje cultural es como llenar un contenedor universal, genéticamente especificado con contenido específicamente cultural. La noción que indica que la cultura es transmisible de una generación a la siguiente como un cuerpo de conocimientos, independientemente de su aplicación en el mundo, es insostenible por la simple razón de que se funda en la imposible precondition de una arquitectura cognitiva ya construida. De hecho, sostengo que nada es del todo realmente transmitido. El crecimiento del conocimiento en la historia de la vida de una persona es el resultado no de la transmisión de información sino del redescubrimiento dirigido, donde lo que cada generación contribuye con la siguiente no son las reglas y representaciones para la producción del comportamiento apropiado sino las específicas condiciones de desarrollo bajo las cuales los sucesores, creciendo en un mundo social, pueden construir sus propias aptitudes y disposiciones.

El proceso de aprendizaje por redescubrimiento guiado es más acertadamente transmitido por la noción de *mostrar*. Mostrar algo a alguien es provocar que se haga presente para esa persona, para que él o ella puedan aprehenderlo directamente, ya sea para mirar, escuchar o sentir. Aquí el rol del tutor es configurar las situaciones en las cuales al novato se le concede la posibilidad de tal experiencia no mediada. Ubicado en una situación de este tipo, el novato es instruido para atender a uno u otro



aspecto de lo que puede ser visto, tocado u oído, de modo de permitir que él o ella pueda así tener sus propias sensaciones al respecto. El aprendizaje, en este sentido, es equivalente a lo que Gibson llamó una "educación de la atención" (1979:254). El sentido de Gibson, en línea con los principios de su psicología ecológica, era que aprendemos a percibir mediante una sintonía fina o sensibilización del sistema perceptual entero, comprendiendo el cerebro y los órganos periféricos receptores junto con sus vínculos neurales y musculares, así como a las características particulares de nuestro entorno. A través de este proceso, el ser humano emerge no como una criatura cuyas capacidades evolucionadas son llenadas por estructuras que representan el mundo, sino como un centro de concienciación y agencia cuyos procesos resuenan con aquellos del ambiente. Entonces, el conocimiento, lejos de estar radicado en las relaciones entre las estructuras del mundo y las estructuras de la mente, mediadas por la persona del cognoscente, es inmanente a la vida y conciencia del cognoscente, ya que se despliega en el campo de la práctica establecida por su presencia como ser-en-el-mundo.

Los tres tópicos que he examinado anteriormente –percepción, memoria y aprendizaje– están estrechamente conectados. Todos ellos podrían ser abordados en términos de una compleja metáfora de estructura, imaginando el mundo de nuestra experiencia a ser descompuesto en una miríada de fragmentos efímeros, eventos únicos, muestras, que la mente tiene entonces que juntarlas en un patrón coherente por medio de la totalización de configuraciones de procedencia social más que individual. Por el contrario, he defendido un enfoque que resalta la importancia de relaciones y procesos más que de estructuras y eventos. Sea que nuestro interés esté con la percepción, el recuerdo o el aprendizaje, los trabajos de la mente han de encontrarse en las relaciones desplegadas entre las personas-organismos y sus ambientes. No hay manera de decir lo que la mente humana es, o especificar su arquitectura esencial, fuera de su despliegue. Porque las formas del conocimiento humano no se estampan a sí mismas sobre la sustancia de la experiencia humana, sino que surgen dentro de los complejos procesos de involucramiento de las personas con su medio. En pocas palabras, los fenómenos de la mente son tan ecológicos y sociales como psicológicos. Para concluir esta sección, me gustaría mostrar por qué el enfoque adoptado aquí promete iluminar una de las más abandonadas áreas de investigación antropológica: el conocimiento y las actividades de los niños.

## INFANCIA

En un artículo presentado hace unos veinte años atrás, Theodore Schwartz habló de su “*súbita y tardía comprensión (...) de que mientras la antropología ha ignorado a los niños en el estudio de la cultura, los psicólogos del desarrollo han ignorado la cultura en los niños*” (1981:4). Actualmente existen indicios de un cambio de actitud en ambas disciplinas. Las razones para el descuido de la antropología hacia los niños, sin embargo, no reside meramente en cierta ceguera observacional –el fracaso de los etnógrafos en el campo para dar cuenta de los niños o prestar atención a sus actividades y a lo que tienen para decir–. Tampoco de las dificultades reales, tanto prácticas como éticas, de que los niños colaboren en la investigación etnográfica. Para traer a los niños de regreso a donde pertenecen –el centro de nuestras indagaciones, tal como son el centro de la vida social– requerirá algo más que una actitud diferente de parte de los etnógrafos. Porque lo que está en juego es la estructura misma de la teoría y conceptos que llevamos a nuestro proyecto científico. Una vez más, la fuente del problema reside en la tesis de la complementariedad. Los psicólogos del desarrollo podrían permitirse ignorar la cultura mientras se preocupaban con los supuestos mecanismos de adquisición universales, cuya estructura y funcionamiento estaban concebidos para ser indiferentes a las especificidades del conocimiento adquirido. A la inversa, los antropólogos sociales podían darse el lujo de ignorar a los niños, siempre y cuando se les consideraba adultos incompletos cuya personalidad no estaba aún totalmente formada y que todavía tenían que tomar el aditamento total del conocimiento cultural de sus predecesores.

En cierto sentido, la antropología hubiera preferido no tener que tratar con niños por la misma razón que se ha evitado la investigación sobre los orígenes del hombre. En ambos casos, la sabiduría teórica recibida implica una transición desde un estado inicial de existencia biológica, definida en términos de potenciales evolutivos naturales, a un estado final de vida cultural plenamente desarrollado, pero no puede tolerar la posibilidad de una vida cultural que es semicultural, en medio y entre la naturaleza y la historia. Substituya “infante” por “homínido ancestral” y la siguiente caracterización de infancia ofrecida por Goldschmidt –“*el proceso de transformación del infante de un ser puramente biológico en uno portador de cultura*” (1993:351)– serviría igualmente para definir la denominada revolución humana. Y así como es difícil ver cómo los eventos de esta revolución prehistórica pueden posiblemente ser distinguidos de aquellos



de la historia alegada de haberlos inaugurado, tampoco parece existir una forma obvia de diferenciar las experiencias, supuestamente constitutivas de la infancia, que preparen al ser humano para la historia de aquellos que pertenecen al proceso histórico en sí mismos. Un enfoque por obviación nos permite prescindir de esas distinciones problemáticas. El niño que reconocidamente comienza la vida como un "ser puramente biológico" permanece así por el resto de su vida. Sin embargo, desde el momento de la concepción, este ser está también inmerso en el centro de un mundo de otras personas –un mundo social– y participa en el proceso histórico de su desarrollo (Toren, 1993:470). Rodeado de un séquito de adultos, el niño contribuye –por medio de su presencia y actividades– al crecimiento y desarrollo de estos últimos, así como ellos contribuyen al suyo propio.

Con seguridad, los niños *son* diferentes. Por un lado, son físicamente más pequeños, por lo que el ambiente les proporciona posibilidades de acción que no están disponibles para los mayores y, por supuesto, también restringen lo que pueden hacer, especialmente si está lleno de estructuras construidas para las dimensiones adultas. Además, es razonable distinguir grados de madurez en las historias de vida de las personas-organismos. Neurofisiológicamente, el cerebro del humano adulto es más complejo que el del niño. No es razonable, sin embargo, equiparar pequeñez o inmadurez con un estado de incompletud. Como he demostrado, las personas nunca están completas, nunca están terminadas, sino que se someten al continuo desarrollo dentro de campos de relaciones. La imagen del niño como una persona incompleta tiene su origen en la tesis de la complementariedad, con su asunción de que los humanos vienen al mundo con sus capacidades ya existentes, esperando ser llenadas con contenido cultural. Una clásica declaración a este efecto viene de Geertz: *"entre lo que nuestro cuerpo nos dice y lo que tenemos que saber para funcionar, hay un vacío que debemos llenar nosotros mismos, y lo llenamos con información (o desinformación) provista por nuestra cultura"* (1973:50). La implicancia es que la habilidad infantil para funcionar en el mundo es un tanto imperfecta. No obstante, tal como Toren ha observado con acierto, *"los niños deben vivir sus vidas en términos de sus entendimientos tal como lo hacen los adultos; sus ideas están fundadas en su experiencia y por ende igualmente válidas"* (1993:463). Los adultos y los niños pueden, entonces, funcionar diferentemente unos de otros, pero no mejor o peor.

La aproximación de la complementariedad, en efecto, oculta de la vista a los niños bajo una categoría de infancia que los marginaliza o incluso los excluye en conjunto de una completa participación en la vida social.

El enfoque por obviación, al contrario, pone a los niños al descubierto disolviendo la distinción entre niñez y adultez. Niños y adultos ya no están más concebidos como en lados opuestos de una frontera: entre convertirse en una persona o ser una, entre someterse a la socialización o participar de la vida social, entre adquirir conocimiento cultural o aplicarlo, en definitiva, entre aprender o hacer. Los niños son personas como lo son los adultos y sus conocimientos y habilidades son igualmente desarrollados a través de la participación tanto con otros niños como con adultos en las actividades prácticas conjuntas de la vida social. Esto no es para decir que los niños y adultos son lo mismo. Es posible hablar de niños sin una categoría específica de infancia, en el reconocimiento de la temporalidad inherente de la vida humana, del hecho de que los organismos-persona envejecen y en ese proceso incrementan sus habilidades y conocimiento. En el curso de este proceso de envejecimiento, uno pasa de sentirse en desagrado con ciertas maneras de hacer las cosas a sentirse satisfecho con otras maneras. Pero nadie ha surgido de la biología, ni nadie ha crecido hasta convertirse en social o cultural.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo he argumentado contra la idea de que los seres humanos participan concurrentemente en dos mundos distintos, naturaleza y sociedad, apareciendo como individuos biológicos en el primero y sujetos culturales en el segundo. En cambio, propongo que consideremos a los humanos como organismos y personas indistintamente, participando no en dos mundos sino en uno, lo que consiste en el campo completo de sus relaciones ambientales. La figura 3 ilustra esquemáticamente el contraste entre estas dos visiones. No hace falta decir que el ambiente de una persona incluirá seres de muchos tipos, tanto humanos como no-humanos, con los cuales esa persona se relacionará de diferentes maneras dependiendo de sus particulares cualidades y características y del proyecto que tenga entre manos. Mientras uno pasa de relaciones con humanos a relaciones con no-humanos, animales, plantas y objetos inanimados, no hay Rubicón a partir del cual podamos decir que cualquier relación está dirigida hacia las cosas en la naturaleza en lugar de a personas en la sociedad. Porque así como las afueras de la naturaleza son una ilusión, también lo es la imagen de la sociedad como una esfera de vida que existe más allá de ella (Ingold, 1997:250). Pero por la misma razón, en el proyecto de investigación académica, no puede haber división absoluta de método y objetivo entre



estudiar las vidas y obras de los humanos y los no humanos. ¿Por qué los enfoques participativos e interpretativos de las artes y humanidades deberían estar limitados al estudio de los sujetos humanos? Y a la inversa, ¿por qué los enfoques observacionales y explicativos de la ciencia deben estar limitados al dominio de la "naturaleza" no humana? Finalmente, ¿por qué deben estar separados estos enfoques?

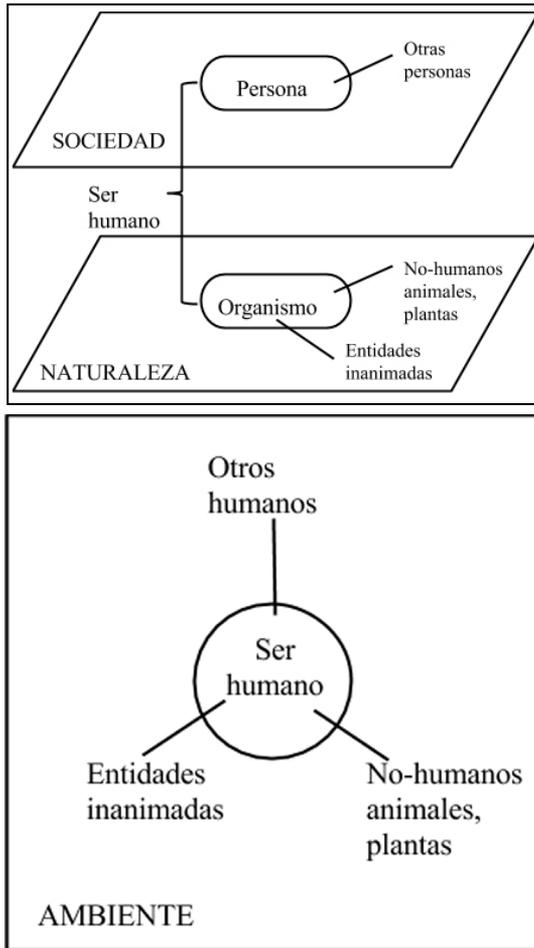


Figura 3

Una comparación esquemática de los enfoques de complementariedad y obviación (basado en Ingold, 1996c:127). En el enfoque de la complementariedad (diagrama superior), cada ser humano es, en parte, una persona en sociedad y, en otra parte, un organismo en la naturaleza. En el enfoque por obviación (diagrama inferior), el ser humano es una persona-organismo situada en un ambiente de otros humanos y no-humanos.

Desde su inicio relativamente reciente, la credibilidad de la “ciencia social” ha estado comprometida por el reconocimiento de que el observador del comportamiento humano es necesariamente un participante en el campo de observación. En este sentido, numerosos críticos han señalado que la observación participante, el nudo metodológico de la investigación en antropología social, es un contrasentido. Se dice que participar es nadar con la corriente, observar es estar parado en la orilla: ¿cómo uno puede hacer ambas cosas al mismo tiempo? Es cierto, sin duda, que la investigación científica de cualquier tipo depende de la observación. Pero hay más en la observación que la mera expectación. Un desinteresado espectador que, de alguna manera, no asoció el movimiento de su atención a las circundantes corrientes de la actividad, que no pudo ver lo que estaba pasando, miró mucho pero no pudo observar nada. La observación es en sí misma una actividad ambientalmente situada que requiere que el observador esté situado él mismo en persona, en una relación activa y de percepción comprometida con el objeto de atención. Es desde esta forma de participación sensorial, procedente del contexto de la actividad involucrada en el ambiente amplio de la actividad humana y no humana, que todo conocimiento científico crece.

Por lo tanto, sean de nuestro interés los humanos o los no humanos, no puede haber observación sin participación, ninguna explicación sin interpretación, ninguna ciencia sin compromiso (*engagement*). Como una ciencia de ese tipo, la antropología está destinada a ocupar su lugar como parte de un estudio ecológico más amplio de las relaciones entre las personas-organismo y sus ambientes, basándose en el hecho ineludible de nuestra participación en el único mundo en el que todos vivimos (Ingold, 1992:693-694). Cualquier división dentro de este campo de estudio debe ser relativo y no absoluto, dependiendo de lo que sea seleccionado para nuestro enfoque específico más que para la separación *a priori* de dominios substantivos, externamente delimitados. Espero así haber dado alguna idea de cómo podríamos proceder a la reconstrucción de la disciplina a lo largo de estas líneas.

Me gustaría terminar con algunas palabras acerca de la enseñanza de la antropología. He mostrado que las formas del conocimiento humano no están hechas por la sociedad y dictadas a sus miembros individuales para que ellos las usen en sus vidas cotidianas, sino que son generadas y sostenidas dentro de los contextos de involucramiento de las personas con otros y con componentes no humanos del ambiente. Si esto se aplica al



conocimiento en general, debe aplicarse al conocimiento antropológico en particular. En el campo, los antropólogos aprenden; en clase, enseñan. Sin embargo, esto no significa que están recibiendo conocimiento en el primer caso y transmitiéndolo en el segundo. En ambos casos, sea con población local o estudiantes, los antropólogos colaboran en el proceso dialógico de su creación. Es a partir de traer los dos diálogos, en el campo y en el aula, y en un productivo interjuego, que el conocimiento antropológico es generado. Así, el diálogo en el aula es tan importante y tan integral para el proyecto antropológico como el diálogo en el campo. Tardíamente hemos empezado a reconocer la contribución de los colaboradores locales –antañño “informantes”– al avance de nuestro tema. Es hora de que reconozcamos las contribuciones de los estudiantes también.

.....◇.....◇.....

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartlett, Frederic C.  
1932. *Remembering: A Study in Experimental Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, Gregory  
1973. *Steps to an Ecology of Mind*. London: Fontana.
- Bender, Barbara (Ed.)  
1993. *Landscape: Politics and Perspectives*. Oxford: Berg.
- Bloch, Maurice  
1991. "Language, anthropology and cognitive science". En: *Man* N° 26, pp. 183-198
- Boas, Franz  
1940. *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.
- Bourdieu, Pierre  
1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connerton, Paul  
1989. *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cosmides, Leda, John Tooby y Jerome H. Barkow  
1992. "Introduction: Evolutionary Psychology and conceptual integration". En: J. H. Barkow, L. Cosmides and J. Tooby (Eds.) *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, pp. 3-15. New York: Oxford University Press.
- Csordas, Thomas

1990. "Embodiment as a paradigm for anthropology". En: *Ethos* N° 18, pp. 5-47  
D'Andrade, Roy Goodwin
1981. "The cultural part of the cognition". En: *Cognitive Science* N° 5, pp. 179-195  
Davidson, Ian y William Noble
1993. "Tools and Language in Human Evolution". En: Kathleen R. Gibson y Tim Ingold (Eds.) *Tools and Language and Cognition in Human Evolution*, pp. 363-388. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, Emile
1982. *The Rules of Sociological Method*. En: Steven Lukes (Ed.), W. D. Halls (Trad.) London: Macmillan (Trabajo original publicado en 1895).
- Geertz, Clifford
1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, James Jerome
1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Godelier, Maurice
1989. "Incest taboo and the evolution of society". En: Alan Grafen (Ed.) *Evolution and its Influence*, pp. 63-92. Oxford: Clarendon Press.
- Goldschmidt, Walter
1993. "On the relationship between biology and anthropology". En: *Man* N° 28, pp. 341-359.
- Halbwachs, Maurice
1992. *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1950).
- Hinde, Robert A.
1991. "A biologist looks at anthropology". En: *Man* N° 26, pp. 583-608.
- Ingold, Tim
1983. "The architect and the bee: Reflections on the work of animals and men". En: *Man* N° 18, pp. 1-20.
1990. "An anthropologist looks at biology". En: *Man* N° 25, pp. 208-229.
1992. "Editorial". En: *Man* N° 27, pp. 693-696.
- 1993a. "Technology, language, intelligence: A reconsideration of basic concepts". En: Kathleen R. Gibson y Tim Ingold (Eds.) *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, pp. 449-472. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1993b. "The temporality of the landscape". En: *World Archaeology* N° 25, pp. 152-174.
- 1995a. "People like us: The concept of the anatomically modern human". En: *Cultural Dynamics* N° 7, pp. 187-214.
- 1995b. "Building, dwelling, living: How animals and people make themselves at home in the world". En: Marilyn Strathern (Ed.) *Shifting Contexts*, pp. 57-80. London: Routledge.
- 1996a. "The history and evolution of bodily skills". En: *Ecological Psychology* N° 8, pp. 171-182.
- 1996b. "Introduction to the 1992 debate, "The past is a foreign country". En: Tim Ingold (Ed.) *Key Debates in Anthropology*, pp. 201-205. London: Routledge.

1996c. "Hunting and gathering as ways of perceiving the environment". En: Roy Ellen y Katsuyoshi Fukui (Eds.) *Redefining Nature: Ecology, Culture and Domestication*, pp. 117-155. Oxford: Berg.

1997. "Life beyond the edge of nature? Or the mirage of society". En: John D. Greenwood (Ed.) *The Mark of the Social*, pp. 231-252. Lanham, M. D.: Rowman and Littlefield.

IUAES (International Union of Anthropological and Ethnological Sciences)

1996. "The IUAES and the new Unesco statement on race". En: *Human Peace* (IUAES Quaterly News Journal of the Commission on the Study of Peace) Vol. 11, Nº1, pp. 18-20.

Jackson, Michael

1989. *Paths toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana University Press.

Johnson-Laird, Philip N.

1998. *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*. London: Fontana.

Kroeber, Alfred L.

1952. *The Nature of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Mauss, Marcel

1979. "Body techniques". En: *Sociology and Psychology: Essays by Marcel Mauss* (B. Brewster, Trad.) parte IV, pp. 97-123. London: Routledge & Kegan Paul. (Trabajo original publicado en 1934).

Mellars, Paul A. & Chris Stringer (Eds.)

1989. *The Human Revolution: Behavioural and Biological Perspectives on the Origins of Modern Humans*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Merleau-Ponty, Maurice

1962. *Phenomenology of Perception*. (C. Smith, Trad.) London: Routledge & Kegan Paul.

Morton, John

1995. "The organic remains: Remarks on the constitution and development of people". En: John Morton and Martha Macintyre (Eds.) *Persons, Bodies, Selves, Emotions*, pp. 101-118. Edición especial de *Social Analysis*, Nº 37. Department of Anthropology, University of Adelaide.

Ots, Thomas

1994. "The silenced body-the expressive Leib: On the dialectic of mind and life in Chinese cathartic healing". En: Thomas J. Csordas (Ed.) *Embodiment and Experience: The Existential Grounds of Culture and Self*, pp. 116-136. Cambridge: Cambridge University Press.

Oyama, Susan

1985. *The Ontogeny of Information: Developmental Systems and Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press. (2da. rev. ed., Durham, NC: Duke University Press, 2000.)

Quinn, Naomi y Dorothy Holland

1987. "Culture and cognition". En: Dorothy Holland y Naomi Quinn (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, pp. 3-40. Cambridge: Cambridge

University Press.

Reed, Edward S.

1988. "The affordances of the animate environment: Social science from the ecological point of view". En: Tim Ingold (Ed.) *What is an Animal?* pp. 110-126. London: Unwin Hyman.

Robertson, Alexander F.

1996. "The development of meaning Ontogeny and culture". En: *Journal of the Royal Anthropological Institute* N° 2, pp. 591-610.

Rubin, David C.

1988. "Go for the skill". En: Ulric Neisser y Eugene Winograd (Eds.) *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional Approaches to the Study of Memory*, pp. 374-382. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, Theodore

1981. "The acquisition of culture". En: *Ethos* N° 9, pp. 4-17.

Sperber, Dan

1985. *On Anthropological Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strathern, Marilyn

1996. "For the motion. Contribution to the 1989 debate" y "The concept of society is theoretically obsolete". En: Tim Ingold (Ed.) *Key, Debates in Anthropology*, pp. 60-66. London: Routledge.

Tilley, Christopher

1994. *A Phenomenology of Landscape: Places, Paths and Monuments*. Oxford: Berg.

Toren, Christina

1993. "Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind". En: *Man* N° 28, pp. 461-478.

Weiner, James

1991. *The Empty Place: Poetry, Space and Being among the Foi of Papua New Guinea*. Bloomington: Indiana University Press.

Wikan, Unni

1992. "Beyond words: The power of resonance". En: *American Ethnologist* N° 19, pp. 460-482.

Wolf, Eric

1994. "Perilous ideas: Race, culture, people". En: *Current Anthropology* N° 35, pp. 1-12.